

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

636

ВОПРОСЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Труды по дефектологии

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 636 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.g.

**ВОПРОСЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ**

Труды по дефектологии

ТАРТУ 1983

Редакционная коллегия:

И. Унт (председатель), К. Карлеп, Э. Вийтар

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 636.
ВОПРОСЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ.
Труды по дефектологии.
На русском и эстонском языках.
Резюме на английском и русском языках.
Тартуский государственный университет.
ЗССР, 202400, г.Тарту, ул.Пиллсона, 18.
Ответственный редактор И. Унт.
Корректоры А. Яго, Н. Пауска.
Подписано к печати 02.03.1983.
МВ 02931.
Формат 60х90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 9,78.
Печатных листов 9,75.
Тираж 500.
Заказ № 185.
Цена 1 руб. 50 коп.
Типография ТГУ, ЗССР, 202400, г.Тарту, ул.Пилсона, 14.

6 - 4

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ
КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ**

Т. Аунануу

І. О понятии образа жизни

В отчетном докладе ЦК КПСС XXVI съезду партии Л.И. Брежнев (1981, с. 70) обращал особое внимание на значимость проблем, связанных с образом жизни советских людей, указывая при этом на возможность формирования нового человека через воздействие на образ жизни.

Изучение проблем образа жизни стало ныне актуальным в силу целого ряда причин. Само планомерное, сознательное строительство социалистического общества, а потому и соответствующего образа жизни, как правило, требует глубокого изучения объективных закономерностей общественного развития. Знание закономерностей социалистического образа жизни необходимо для эффективного планирования и управления процессами общественной жизни в самых разных ее проявлениях (Мансуров, Касумов, 1975, с. 3).

Задача воспитания всесторонне развитой личности непосредственно сливается с формированием социалистического образа жизни. В самом общем смысле слова всестороннее развитие личности предполагает активное участие членов общества в различных областях общественной деятельности — производственной, политической, культурной и оно, разумеется, связано с развитием способностей и дарований личности (Белова, 1977, с. 21).

Образ жизни личности представляет собой совокупность форм ее жизнедеятельности, сменяющих одна другую, следующих друг за другом во времени. На протяжении суток каждый человек осуществляет определенные, сменяющие друг друга действия, совершает те или иные поступки: определенным образом трудится, участвует в общественной жизни, занимается семейно-бытовой деятельностью, отдыхает и т.д., что и составляет в целом его образ жизни. Образ жизни отдельной личности в

огромной мере зависит от личных качеств, совокупности потребностей, интересов, способностей, ценностных установок, взглядов и т.д.

Образ жизни социальной группы (класса) сложнее по своей структуре, ибо это не только сумма наиболее типичных форм жизнедеятельности отдельных индивидов, но и формы ее жизнедеятельности как целостности, которые определяются особым местом и ролью социальной группы в обществе, уровнем ее сознания, ее традициями и т.д. (Бутенко, 1978, с. 40-41).

С одной стороны, образ жизни представляет собой не столько характеристику индивидуально-неповторимого в способах психической жизнедеятельности людей, сколько указание на элементы достаточно массовидного и, следовательно, стереотипного эталона в человеческом поведении, существовании и самоутверждении в определенных конкретно-исторических условиях. Эта "индивидуальность" определяется не только внушающей силой влияния привычки на достаточно распространенную модель человеческой жизнедеятельности, но и степенью её институциональной приемлемости, принятости, согласованности со всей сложившейся системой институтов и отношений. С другой стороны, феномен образа жизни всегда несет на себе печать не только всеобщности, но и специфичности и даже индивидуальной неповторимости в той мере, в какой он связан со своеобразием человеческих судеб, способов самовыражения и самоутверждения весьма конкретных и достаточно различных индивидов (Голубева, Константинов, Безруков, Будько, 1975, с. 147).

2. Объект и цель исследования

Особую роль в формировании социалистического образа жизни советского человека играют те воспитательные коллективы, членом которых он является в детстве, отрочестве и ранней юности. Жизнедеятельность детей в коллективах семьи, школы, пионерской и комсомольской организации, внешкольных учреждений, различного рода лагерей и т.д., не только определяет образ жизни ребят в период их социального созревания, но и во многом влияет на их образ жизни в будущем. В рамках воспитательных коллективов дети усваивают не только определенные знания, умения и навыки в области общественной культуры, но и определенные формы поведения, ценностные ориентации, жизненные установки - все то, что впоследствии наряду с об-

стоятельствами их будущего (взрослого состояния) будет определять их образ жизни (Куракин, Новикова, 1981, с. 10). Под образом жизни школьного коллектива мы понимаем такое интегральное свойство, которое определяется характером, содержанием и формами его жизнедеятельности (Каракровский, 1981, с. 25).

Как указывалось, развитие личности как целостности, начавшись в раннем детстве, продолжается и в школьном возрасте, чем объясняется и возросший интерес к исследованию учебного образа жизни, так как изучение и учет закономерностей образа жизни как целостной системы позволяет организовать целенаправленное формирование качеств личности.

Особое внимание уделяется изучению причин педагогической запущенности учащихся и преступности несовершеннолетних, но психологические особенности этой группы детей, подростков и юношей изучены весьма недостаточно. А ведь без этого невозможна научно-обоснованная система их перевоспитания (Зюбин, 1969, с. 132). Понятие "асоциальное поведение" не означает, что какое-то поведение может быть вне общества, вне общения. Поскольку личность отражает в себе совокупность формирующихся и формирующих её общественных отношений, постольку поведения вне интерперсональных отношений не существует. "Асоциальное поведение" означает поведение, которое не соответствует нормам и требованиям общества (Зюбин, 1973, с. 59).

Целью данного исследования было выявление отличия образа жизни несовершеннолетних правонарушителей и недисциплинированных учащихся от основных характеристик образа жизни старшеклассников средних школ.

Мы имеем дело с группами подростков и юношей, находящимися, по мнению общества (в том числе и сверстников), на очень различных уровнях авторитетности и социального развития. При изучении образа жизни старшеклассников прежде всего внимание обращалось на два противоположных социометрических статуса, во-первых, на учащихся с высоким статусом, которых одноклассники уважают и ценят и чей образ жизни считается авторитетным и желаемым; во-вторых, на учащихся с низким статусом, к которым относятся с антипатией, в характере и поведении которых, по мнению сверстников, отмечаются предосудительные черты, хотя они, несмотря на неблагоприятный эмоциональный микроклимат, и не совершили асоциальных поступков. Третью группу составляют несовершеннолетние правона-

рушители, т.е. те юноши, которые в силу различных причин совершали асоциальные поступки.

3. Параметры образа жизни старшеклассников и несовершеннолетних правонарушителей

Посредством специального вопросника было выявлено, что старшеклассников средних школ с высоким статусом характеризуют следующие черты образа жизни.

1. Они положительно относятся к учебе, успеваемость у них средняя или хорошая. На выполнение домашних заданий старшеклассники затрачивают больше времени (в среднем 1,5 ч.) и к их выполнению они приступают обычно после прихода из школы.

2. Общественных поручений у них мало, хотя в 9-х классах им хотелось бы выполнять их, в 11-х классах они безразличны к общественным поручениям.

3. У учеников с высоким статусом больше свободного времени и они им активно пользуются, ходят в кино, в театр на вечера отдыха, занимаются спортом.

4. Домашние условия у учеников с высоким статусом более благоприятные: дома больше книг, образовательный и культурный уровень родителей более высокий, в таких семьях редко бывают ссоры и родители уделяют больше внимания своим детям. Они беседуют с ними о планах на будущее, о школьных делах, о культурных и мировых событиях. Ученики с высоким статусом любят бывать дома, занимаются хозяйством. У них дома часто бывают приятные гости. Родители больше интересуются проведением досуга своих детей.

5. Ученики с высоким статусом очень значимыми считают учебу и друзей.

Учеников с низким статусом характеризуют следующие черты образа жизни:

1. У них успеваемость ниже среднего. Они обычно выполняют домашние задания поздно вечером или оставляют невыполненными.

2. У многих учеников с низким статусом есть ответственные общественные поручения, но они не хотят их выполнять.

3. Свое свободное время они проводят пассивно, больше всего увлекаются телевизором.

4. У них дома нередко бывают большие ссоры, родители не занимаются своими детьми, частой темой разговора являются деньги.

5. Самыми значительными они считают друзей, телевизор и одежду. В общем, отношение учеников с низким статусом к окружающему носит негативный, пессимистический и недоверчивый характер.

Образ жизни т.н. "трудных" учащихся до настоящего времени еще основательно не изучен, однако, довольно многим отдельным характеристикам образа жизни уделяется исследователями должное внимание. В данной статье приводятся следующие параметры образа жизни несовершеннолетних правонарушителей и недисциплинированных учащихся, т.е. учащихся, которые состоят на учете в детских комнатах милиции.

1. 60% недисциплинированных подростков совсем не принимают в школе участие в общественно полезной деятельности. 75% недисциплинированных учащихся не имеют никаких общественных поручений, хотя многие из них желают заниматься общественно полезными делами.

2. Многие подростки не удовлетворены отношением к ним родителей. Дети жалуются на постоянные нотации, непонимание, резкость, грубость, отсутствие внимания со стороны родителей. На вопрос "часто ли они бывают со своими родителями в кино, театре и т.д.", 76% детей ответили, что не бывают совсем. Однако беседы с детьми родители проводят, по словам недисциплинированных подростков (52%), часто, но почти половина учеников (48%) заявила при этом, что родители в основном ругают их. Лишь 5% ответили, что родители беседуют с ними об их увлечениях, интересах, друзьях (Кузнецова, Харченко, 1981, с. 141).

3. 53,5% несовершеннолетних правонарушителей не имели обоих родителей.

4. 88% родителей имели образование ниже среднего (Зюбин, 1969, с. 138).

5. 17% родителей недисциплинированных подростков имеют (или имели) судебное наказание (Лехестик, 1970, с. 143).

6. Типичная особенность большинства "трудных" детей и правонарушителей заключалась в том, что школьная успеваемость у них обычно находилась на низком уровне. 40% правонарушителей относились к школе отрицательно (Зюбин, 1973, с. 60).

7. Общее количество прочитанных книг, названных правонарушителями, меньше, чем у обычных школьников. Число просмотренных фильмов, наоборот, больше, 40% несовершеннолетних правонарушителей ни разу за всю свою жизнь не побывали в

театре, 5% проявляет интерес к тем или иным видам искусства. Юристы давно доказали, что многие правонарушения подростков и юношей обусловлены бездельем, духовной опустошенностью, неумением организовать свой досуг (Зубин, 1969, с. 137).

8. В исследованиях М.А. Алемаскина (1971, с. 161-162) приводятся данные, согласно которым 92% подростков-правонарушителей входили в школе (т.е. до совершения асоциального проступка) в число изолированных школьников. Только 12% недисциплинированных подростков был относительно доволен своим положением в коллективе класса. 40% правонарушителей относились отрицательно к одноклассникам. А.Ф. Никитин (1974, с. 54) утверждает, что неблагоприятное положение большинства недисциплинированных подростков в коллективе класса является одновременно следствием и причиной отклонений в духовном и нравственном развитии этих подростков.

9. Результаты исследования И.Ф. Мяткова и О.Б. Алмалиевой (1979, с. 173) свидетельствуют о том, что система отношений, формировавшаяся у несовершеннолетних правонарушителей на основе восприятия и понимания окружающих и самих себя, характеризовалась у подавляющего большинства противоречивостью между вербальным и реальным отношением к одному и тому же лицу или определенной ситуации.

10. Одной из особенностей морального облика несовершеннолетних правонарушителей является несформированность у них нравственного идеала, то есть основного и высшего мотива общественно полезной деятельности (Игошев, 1967, с. 27).

11. Несовершеннолетним правонарушителям присуща определенная двойственность морали: одна - для общества (как правило, литературная), другая - для себя (обычно циничная, индивидуалистическая). Например, понятие "честность" имеет совсем иное содержание. Быть честным, значит, не "продать" друга, поддерживать его в любом, даже противоправном действии, "честно украсть", "честно поделить ворованное" и т.д. (Игошев, 1967, с. 30-31).

12. Высоко оцениваются несовершеннолетними правонарушителями смелость, храбрость, упорство, мужество, решимость, сила воли и твердость характера, то есть те качества, которые выражают активность личности. В понимании или содержании указанных качеств также имеется определенная специфика, характеризующая их нравственные воззрения: узкокорыстное, эгоистическое понимание цели риска и т.д. (Игошев, 1967, с. 33).

4. Некоторые факторы, влияющие на образ жизни несовершеннолетних правонарушителей

Как следует из вышесказанного, в образе жизни всех трех групп учащихся, т.е. школьников с высоким и низким статусом и несовершеннолетних правонарушителей наблюдаются серьезные различия.

Принимая в основу положение о том, что образ жизни является одним из детерминантов статуса и поведения человека, далее будут рассмотрены некоторые факторы, воздействие которых могло при педагогических упущениях в школе и в семье способствовать возникновению явных отрицательных тенденций в ценностной ориентации учащихся, а в конечном счете и в их образе жизни.

1. В ряде работ, пишет Я.Л. Коломинский (1976, с. 250), подчеркивается ранний генезис того состояния личности подростка, которое потом характеризуется как трудновоспитуемость. Особую роль играет психологическая неподготовленность ребенка к школьному обучению, которая является следствием недостаточного дошкольного воспитания. Эта неподготовленность, проявляющаяся в познавательной, эмоционально волевой и социально-психологической сферах, приводит к тому, что с первых дней пребывания в школе ребенок начинает отклоняться от принятых эталонов деятельности и поведения, усваивает роль "неблагополучного", "неуспевающего", "недисциплинированного", которая постоянно воспроизводится в ситуациях общения с учителями и одноклассниками, углубляя положение межличностного разлада и изоляции. Дефицит социального признания компенсируется поисками внешнего круга сверстников, который нередко характеризуется противоправным поведением.

2. Возникновение у подростка представления о себе как уже перешагнувшем границы детства определяет его переориентировку с одних норм на другие - с "детских" на "взрослые", а также появление специфической социальной активности, которая заключается в большой восприимчивости к усвоению различных норм, ценностей, способов поведения существующих в обществе именно для взрослых. Усвоение различных образцов взрослости происходит в практике отношений со взрослыми и товарищами через прямое заимствование или подражание, путем самовоспитания и самообразования. Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне,

приспособиться к разным сторонам их жизни и деятельности, приобрести их особенности, качества, умения и привилегии, причем прежде всего те, которые наиболее зримо выступают как отличительные черты взрослых и преимущества по сравнению с детьми.

Прежде всего это касается тех прав, обладание которыми выделяет взрослых по внешнему облику и манере поведения. В совокупности они представляют отличительные признаки внешней зрелости (курение, игра в карты, употребление алкоголя, специфический лексикон и т.п.).

Претензии подростка на новые права распространяются на всю сферу отношений со взрослыми, что отчетливо обнаруживается в причинах конфликтов со взрослыми и в обидах подростка (Драгунова, 1972, с. 30-31).

3. Эмоциональное отношение к коллективу и эмоциональное самочувствие в нем находится в определенной зависимости от того, как сложились их личные взаимоотношения со сверстниками, т.е. от их социометрического статуса. Однако эта зависимость не совсем прямая, она опосредуется, во-первых, осознанием своего положения в коллективе и, во-вторых, взаимностью симпатий (Кисловская, 1972, с. 14). Не пользоваться расположением своих одноклассников, быть отверженным — серьезная трагедия для каждого человека. Положение ученика, не пользующегося расположением в коллективе класса, тесно связано с неуспеваемостью, второгодничеством и аномалией поведения. Понятно, что ученик, который из года в год живет и учится в коллективе, который в нем не нуждается, ищет возможность уйти из школы. Такой подросток легко попадает под отрицательное влияние, в результате чего его нетрудно вовлечь в группы с асоциальной направленностью. Такой подросток, попав в какую-нибудь случайную компанию, чувствует с радостью, что здесь он не лишний, его не отвергают, с ним считаются (Дехестик, 1970, с. 141).

4. В процессе общения и взаимодействия члены коллектива не только оценивают друг друга по ряду определенных качеств, с целью установления лучшего взаимопонимания, но каждый из них ожидает возможных положительных оценок со стороны партнеров в свой адрес. Обычно анализу подлежат действия, настроения, мотивы поведения, различные личностные качества (Петрухин, 1979, с. 88). С.В. Кондратьева (1976, с. 34) показывает, что понятие человека о других людях как регулятор поведения субъекта познания вместе с другими коммуникативными

чертами характера обеспечивает единство и взаимосвязь в развитии способностей к общению с людьми. Понятие о других людях осуществляет при этом и исполнительскую и побудительскую регуляцию поведения познающей личности.

Но адекватность восприятия и глубина понимания несовершеннолетними правонарушителями других людей зависит от уровня развития интеллектуальных функций (Мягков, Алмалиева 1979, с. 173).

5. Очень важно учитывать и то, что не менее 30-40% "трудных" детей и несовершеннолетних правонарушителей страдают различными заболеваниями и около 40% "трудных" школьников имеют психические аномалии.

По данным Л.И. Зюбина (1973, с. 61-62; 1969, с. 135), 41,5% правонарушителей имели умственное развитие ниже нормы, 45,5% отставали от своего класса на 2-3 года, а 20,5% - на 4 года и более. Почти втрое чаще наблюдается у них плохой сон, а дефекты речи распространены примерно в семь раз больше. Из обследованных трудных детей 21% были невротиками, 34% страдали неврозами, 21% - энурезом, 32% на 2-3 года отставали от своих ровесников в физическом развитии, у 13% имелись анатомические аномалии половых органов. Около 50% занимались онанизмом, у 52% отмечалась чрезмерная подвижность, 37% отличались большой раздражительностью, 17% - несвойственной подросткам склонностью к слезам.

Подобные дети не должны находиться в таких учреждениях как профессионально-технические училища для несовершеннолетних правонарушителей.

Л.И. Зюбин (1969, с. 135) разделил нездоровых недисциплинированных подростков на 3 группы.

1. Страдающие интеллектуальной неполноценностью. Они нуждаются в специальном обучении.

2. Учащиеся с нарушениями невротического характера. Они должны лечиться у невропатолога или психиатра.

3. Психопаты, перевоспитание которых может быть осуществлено лишь совместными усилиями дефектологов, психологов и врачей, что практически невозможно осуществить в условиях специального профессионально-технического образования.

Из сказанного Л.И. Зюбин делает (1969, с. 136) следующие практические выводы.

1. При решении вопроса о направлении подростка в специальное учреждение необходимо подвергать его тщательному психоневрологическому обследованию.

2. Создать специальные школы и профессионально-технические училища для подростков, проступки которых связаны с нарушениями деятельности их нервной системы и психики, лечение которых, однако, не требует клиники.

3. Обеспечить периодическое (не менее двух раз за время обучения) психоневрологическое обследование подростков, находящихся в специальных учебных заведениях.

4. При выборе форм и методов перевоспитания "трудных" учащихся всегда располагать заключением психолога, психиатра или психоневролога.

5. Заключение

Как следует из вышесказанного, авторитетом среди сверстников пользуются те ученики, в образе жизни которых преобладают общественно полезные качества, активное и жизнеутверждающее отношение к окружающему. Особо ценится высокий культурный уровень, выражающийся в духовных ценностях. Изменения в образе жизни, обуславливаемые такими факторами как физический недуг, неблагоприятный микроклимат и домашние условия, неудачи в школьной жизни и т.д., приводят к разладу в личных взаимоотношениях, способствуя тем самым формированию отрицательных черт характера. Наличие комплекса неблагоприятных факторов обуславливает настолько серьезные отклонения в образе жизни и ценностной ориентации, что в целостной структуре личности могут возникнуть необратимые изменения. А это в свою очередь может привести к отклонениям в поведении, достигающим до асоциальных проступков. Важно, чтобы формированию образа жизни ребенка уделялось должное внимание уже с раннего детства, так как более позднее его корригирование связано с большими трудностями и может оказаться вообще малоуспешным.

Литература

Брежнев Л.И. Отчетный доклад Центрального комитета КПСС XXVI съезду Коммунистической партии Советского Союза и очередные задачи партии в области внутренней и внешней политики. - В сб.: Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 7-97.

- Алемаскин М.А. Межличностные отношения трудновоспитуемых школьников в коллективе класса. - В сб.: Проблемы социальной психологии. М., 1971, с. 160-163.
- Белова Н.И. К вопросу о понятии "образ жизни". - Философские науки, 1977, № 1, с. 15-24.
- Бутенко А. Образ жизни: содержание проблемы и нерешенные вопросы. - Вопросы философии, 1978, № II, с. 37-50.
- Голубева Г.А., Константинов Ф.Т., Безруков А.В., Будько Н. П. Социалистический образ жизни и современная идеологическая борьба (обзор конференций в Ленинграде и Москве). - Вопросы философии, 1975, № 3, с. 143-157.
- Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. - Вопросы психологии, 1972, № 2, с. 25-38.
- Игошев К.Е. Опыт социально-психологического анализа личности несовершеннолетних правонарушителей. М., 1967. - 78 с.
- Караковский В.А. Об образе жизни школьного класса, - В сб.: Педагогический процесс и формирование социалистического образа жизни. Тезисы I, Таллин, 1981, с. 25-26.
- Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане). Автореф. дисс. канд. М., 1972. - 26 с.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. - 323 с.
- Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении. Автореф. дисс. докт. Л., 1976. - 36 с.
- Куракин А.Т., Новикова Л.И. Воспитательный коллектив как фактор формирования социалистического образа жизни школьников. - В сб.: Педагогический процесс и формирование социалистического образа жизни. Тезисы I. Таллин, 1981, с. 10-11.
- Кузнецова Т.И., Харченко В.Д. Психологические особенности недисциплинированности подростков. - Вопросы психологии, 1981, № 6, с. 138-144.
- Лехестик П.Г. Влияние положение учеников в коллективе класса на их нравственное развитие. - Вопросы психологии, 1970, № 5, с. 141-143.
- Мансуров Н.С., Касумов Т.К. Методологические проблемы изучения социалистического образа жизни. - Философские науки, 1975, № 6, с. 3-II.
- Мягков И.Ф., Алмалиева О.Б. О некоторых особенностях системы отношений у несовершеннолетних правонарушителей. - В сб.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания

- людьми друг друга. Тезисы докладов II Всесоюзной конференции в г. Краснодаре. М., 1979, с. 173.
- Никитин А.Ф. Особенности положения трудных подростков в коллективе класса. - В сб.: Проблемы общения и воспитание, т. 2. Тарту, 1974, с. 53-55.
- Петрухин Е.В. Прогноз ожидаемых оценок как регулятор поведения. - В сб.: Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. Тезисы докладов II Всесоюзной конференции в г. Краснодаре. М., 1979, с. 87-88.
- Зюбин Л.И. Психологический аспект проблемы перевоспитания педагогически запущенных детей и несовершеннолетних правонарушителей. - Вопросы психологии, 1969, № 3, с. 132-143.
- Зюбин Л.И. О природе асоциального поведения несовершеннолетних. - Вопросы психологии, 1973, № 4, с. 59-64.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ

Т. Цулик

Трудовое воспитание является одной из важнейших частей воспитания учащихся в современной советской школе. Вся учебно-воспитательная работа представляет собой серьезный труд, и нет в отдельности умственного, нравственного и трудового воспитания, т.к. они являются одним из компонентов воспитания, неразрывно связанных один с другим и составляющих единое целое. О трудовом воспитании подрастающего поколения сказано и написано много, но повседневная жизнь выявляет серьезные недостатки в отношении подростков и учеников к труду и в выполнении трудовых обязательств.

Трудовое воспитание школьников становится особенно важным в XI пятилетке, т.к., по некоторым данным, в эти годы может уменьшиться приток рабочих рук в народное хозяйство.

О трудовом воспитании много написал известный украинский педагог В.А. Сухомлинский. По его мнению, в педагогике нет ничего сложнее, чем воспитать в ученике любовь к учебе и знаниям, любовь к людям и природе — ко всему живому и прекрасному, формировать у него чувство коллективизма, убеждения и моральный облик (1978, с. 93). Трудовое воспитание должно быть направлено на воспитание любви к труду, требующее способности к продолжительному, устойчивому, равномерному напряжению, в ходе которого формируется у работающего уверенность в себе, в свои способности, умение поставить перед собой конкретные цели и достигнуть их.

Т.М. Афанасьева, цитируя французского философа Гельвеция, отмечает, что труд имеет три основных аспекта: необходимость, интерес и соревнование (1977, с. 7). Необходимость принуждает человека работать, интерес являеая важнейшим двигателем активности человека. желание быть не хуже других — это программа-минимум деятельности каждого человека, а программа-максимум — это желание быть лучше других. От этого возникает желание. При наличии всех трех компонентов, трех учителей формируется у человека любовь к труду. Если отсутствует один из них, получаем незрелые плоды, а отсутствие

всех трех компонентов вызывает отвращение к труду как самому тяжкому насилию над душой. По словам В.А. Сухомлинского, труд сам собой для детей не интересен, но при отсутствии интереса нет и любви к труду (1978, с. 96). В.А. Сухомлинский говорит, что истоки способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев, через которые дети добираются до познания необходимости труда. "От пальцев идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли" (1969, с. 220). Важнейшая подготовка к повседневному труду формируется через сознание, смысл, духовную жизнь. Чем умнее, прочувственнее, сильнее волей человек, тем выразительнее проявляется у него склонность к различным трудовым занятиям (В.А. Сухомлинский, 1978, с. 102).

Чем интересен детям труд? В.А. Сухомлинский, отвечая на этот вопрос, пишет, что в настоящем труде у детей наступает разочарование даже быстрее, чем усталость от работы. Интерес к труду и получение удовлетворения от труда приобретаются и развиваются лишь постепенно. По мере того как ребенок воспринимает свою силу и власть над вещами, как он преодолевает трудности, тем интереснее для него становится ежедневный труд. От труда получает он удовлетворение и определенный материальный результат, которого требует выполнение необходимой работы (1978, с. 105-107).

Педиатры, физиологи и психологи считают труд детей необходимым условием формирования здорового, гармонично развитого человека. Детям нужен напряженный, физически активный, достаточно сложный, насыщенный разносторонними движениями труд, с применением инструментов, механизмов труда, без которых дети подвергаются заболеваниям взрослых: гиподинамия, болезни нервно- и сердечно-сосудистой системы из-за малоподвижности (Т.М. Афанасьева, 1977, с. 17).

Труд необходимо организовать так, чтобы он способствовал развитию детей и воспитывал бы их. Дети должны понимать, что и для чего они что-нибудь делают. § 42 новой Конституции СССР отмечает, что "детский труд, который не связан с обучением и воспитанием, запрещен".

В последние годы в СССР сделано много для улучшения материально-технической базы школ, организованы учебно-производственные комбинаты, где школьники проводят производственную практику и т.д.

В условиях специальных школ-интернатов организация детского труда требует много усилий от всего коллектива. Дети,

живущие в интернате при школе, привыкают многое получать в готовом виде, они не видят ежедневный домашний труд и тем самым отвыкают от практического будничного труда. После окончания школы выпускники создают свои семьи, свой дом и повседневный труд нужен не только у себя дома, но и на работе, на благо общества.

Ниже рассматривается опыт педагогического коллектива Поркуниской школы-интерната для глухих детей Эстонской ССР в трудовом воспитании своих воспитанников и анализируются взгляды учеников на физический труд.

Поркуниская спецшкола-интернат для глухих детей расположена в сельской местности, в ней учится 130 учеников. При школе-интернате имеется свое подсобное хозяйство с фруктовым садом и ягодником. Местонахождение школы, величина ее территории и наличие своего подсобного хозяйства дают возможность и даже требуют от школьников участия в различных видах труда. Это и есть трудовое воспитание в самом процессе труда.

Через трудовое воспитание решаются многие проблемы физического, нравственного и эстетического воспитания. Педагогический коллектив школы-интерната руководствуется принципами В.И. Ленина о труде: "Коммунистический труд - это такой труд, который выполняется, не ожидая вознаграждения, из привычки работать на благо общества, труд как потребность здорового организма". Поркуниская школа-интернат поставила своей целью с первых же дней пребывания в школе как психологически, так и практически подготовить детей к труду.

В систему трудового воспитания входит:

- самообслуживание,
- трудовое обучение (профессиональная подготовка),
- общественно полезный труд.

Хотя трудовое воспитание через самообслуживание и занимает особое место у младших школьников, однако оно не потеряло своего значения и для старшеклассников. Ученики чистят обувь и одежду, помогают готовить пищу, моют посуду и выполняют другие посильные работы. Начиная с V класса, ученики сами убирают свое классное помещение и комнату отдыха своей воспитательной группы, а с VIII класса и спальню.

Для обучения правильным приемам самообслуживания и воспитания неукоснительного их выполнения, а также для определения объема и содержания самообслуживания составлена специальная программа. Особое внимание в ней уделяется воспитанию

самостоятельности при самообслуживании. Целью здесь ставится не только усвоение правильных трудовых приемов, но и воспитание у каждого учащегося потребности соблюдения чистоты и порядка вокруг себя. Для достижения этой цели постоянно проводится соревнование между спальными и обеденными столами в столовой школы-интерната. Как показывает повседневная жизнь, постоянные трудовые задания воспитывают у учащихся добросовестное отношение к труду и ответственность у них за порученное дело, а также заставляют применять усвоенные навыки и умения в различных областях практической деятельности.

Трудовое обучение в Поркуниской спецшколе-интернате имеет свои особенности: из-за малого количества учеников-воспитанников они имеют возможность приобретать только очень малое количество специальностей. Мальчиков обучают здесь только столярному и плотническому делу, девочек же — рукоделию (шитье, вязание, тканье). Другой особенностью здесь является и ориентированность кабинетов ручного труда на удовлетворение прежде всего потребностей самой школы. Так, например, мальчики изготавливают мебель для интерната и школьных помещений, девочки — ковры и гардины. Таким образом, труд в школе-интернате имеет определенную практическую цель, а учащиеся наглядно убеждаются, что их труд нужен школе.

Видимо, важнейшим компонентом в системе трудового воспитания является общественно полезный труд. В рассматриваемой школе выработана инструкция по реализации общественно полезного труда. Основными видами общественно полезного труда здесь предусмотрены: работа на благо школы и связанных с ней дошкольных групп, охрана природы, посильное участие в работе подсобного хозяйства и по содержанию в порядке территории школы. Дежурство в школе и сбор вторичного сырья, которые не связаны с напряжением физических сил, не считаются общественно полезным трудом.

В процессе общественно полезного труда учащиеся ремонтируют школьный инвентарь, принимают участие в ремонте учебных мастерских и спортивных сооружений, а также приводят в порядок детские игровые площадки. Огромную воспитательную ценность имеет непосредственное участие учащихся в производстве. Сюда прежде всего относится работа в подсобном хозяйстве, совхозе и лесничестве. В подсобном хозяйстве и совхозе учащиеся, начиная с УП класса, весной сажают картофель и осенью убирают его на площади 8-10 гектаров.

Уже несколько лет для учащихся старших классов летом ор-

ганизовываются трудовые лагеря на одну неделю в подсобном хозяйстве школы. Лагерь этот организовывается по принципу хозрасчета. Ученикам платят за работу с вычетом расходов на их питание. Заработанные деньги учениками используются на разные мероприятия — экскурсии, походы и т.д. Кроме служения воспитательным целям, они выгодны обеим сторонам — как хозяйству, так и учащимся.

Начиная с 1981/82 учебного года расширяется участие школьников в производственном труде: впервые из 20 учащихся старших групп комплектовался отряд ученической трудовой дружины Эстонской ССР. В этот отряд в первую очередь включаются учащиеся, которые проживают в городе, где им труднее найти посильную работу на время летних каникул. Отряд этот работал в одном из колхозов своего района под руководством педагогов-командиров из своей же школы-интерната.

По давней традиции учащиеся названной школы-интерната, начиная с V класса, каждой весной в течение двух дней в послеобеденное время сажают лес в местном лесничестве.

За последние пять лет совместным трудом учащихся были сооружены спортивная площадка, игровая площадка для дошкольных групп при школе, а на территории школы были посажены сотни деревьев и кустов.

Общественно полезный труд включается в общий план работы школы под рубрикой "Трудовое воспитание". Подробно трудовая деятельность учеников отражается в планах воспитательных групп на полугодие и по неделям.

Реализация планов общественно полезного труда во многом зависит от наличия и исправности нужного рабочего инструмента, материалов, спецодежды и т.д. В начале учебного года один из воспитателей старших групп получает задание заказать нужный рабочий инструмент и позаботиться о содержании его в исправности в течение всего учебного года. Воспитатель реализует это задание с помощью учеников своей воспитательной группы.

Учащиеся получают нужные теоретические знания для выполнения тех или иных трудовых процессов, а также знания по технике безопасности труда. В зависимости от характера работы эти занятия могут быть продолжительными, краткосрочными или же ограничиться инструктажем непосредственно перед началом работы. Если ученики ходят на работу в совхоз или подсобное хозяйство, то инструктаж проводит один из руководителей предприятия при посредстве учителя.

До 1981/82 учебного года трудом учеников руководил сектор труда комсомольского комитета школы. Начиная с 1981/82 учебного года эту работу выполняет учительский комитет. Пионерскую ударную неделю в ознаменовании годовщины рождения В.И. Ленина организует совет дружины пионерской организации. Два раза в течение учебного года лучшие учащиеся, проявившие себя в общественно полезном труде, премируются и их фотографии помещаются на доску почета. Ученический комитет организует в рамках общественно полезного труда социалистическое соревнование. Перед принятием социалистических обязательств вырабатываются конкретные условия, с которыми учащиеся предварительно знакомятся.

В организации труда учащихся принимает участие весь педагогический коллектив школы. Непосредственное руководство общественно полезным трудом, его организацию и контроль за его проведением осуществляет заместитель директора по воспитательной работе через педагогов, ученические организации и актив.

Педагоги, которые непосредственно заняты организацией общественно полезного труда учащихся, учитывают и оценивают выполненную работу. Текущий зачет и оценка фиксируются в дневниках воспитательных групп. По существующим требованиям зачету не подлежит работа, выполненная неудовлетворительно — ее надо переделать. При оценивании учитывается как качество, так и количество проделанной работы, а также отношение самого ученика к труду. Оценку за полугодие выставляет воспитатель группы после того, как оценка была согласована с классным руководителем. Оценка обсуждается затем в воспитательных группах или среди классного коллектива.

Если встречается случай, когда ученик почему-либо не смог по объективной причине до конца учебного года выработать нужное количество трудовых часов, после окончания учебного года его оставляют работать при школе.

За учебный год предусматриваются следующие нормы часов общественно полезного труда:

I—III классы	— 20 часов,
IV—VIII классы	— 40 часов,
IX—XII классы	— 60 часов.

В действительности количество часов перевыполняется почти в два раза.

Мы поставили перед собой задачу выяснить, как относятся ученики к разным видам труда, как они понимают значение тру-

да в повседневной жизни. Опыт был проведен среди 80 учеников IУ-ХП классов, из которых девочек было 34 и мальчиков 46.

Мы составили 10 вопросов, на которые ученики отвечали письменно, каждый класс отдельно.

1. Нравится (или не нравится) тебе убирать школьный двор?
2. Почему тебе нравится (не нравится) убирать школьный двор?
3. Вместе с кем ты хотел бы работать?
4. Любишь ли ты работать вместе с учениками своей воспитательной группы?
5. Какая работа тебе в школе больше всего нравится?
6. Надо ли ученикам работать в школе или это не нужно? Почему?
7. Какую работу ты выполняешь дома?
8. Какая работа больше подходит девочкам?
9. Какая работа больше подходит мальчикам?
10. Кем бы ты хотел работать после окончания школы? Почему?

Анализ ответов учеников показывает, что существуют различия между возрастными группами, мальчиками и девочками, а также между классами.

Выяснилось, что почти половина из опрошенных мальчиков (21 ученик) не любит убирать школьный двор. Особенно им не нравится сгребать мусор, считая такую работу женским делом. Однако мальчикам нравится возить мусор. Здесь они могут применить свою физическую силу. Но с возрастом отношение к уборке школьного двора меняется к лучшему: среди 16-19-летних юношей насчитывались лишь единицы, которым работа на дворе не нравилась. Младшие, 10-12-летние отвечали, что им не нравится убирать двор, так как там грязно, работа тяжелая и т.п. В возрасте 13-15 лет учащиеся уже понимают, видят результат своей работы: двор становится чистым, красивым. А 16-19-летние отметили, что эту работу просто необходимо выполнять, иначе нельзя.

С кем учащиеся хотят вместе работать?

Как показывает анализ ответов, отношение мальчиков к девочкам более благоприятное, чем наоборот. Девочки совсем не выбирают партнеров по работе среди мальчиков; они предпочитали работать только с 2-3 девочками. Мальчики делали свой выбор в 72,41% случаев среди мальчиков, и в 27,59% случаев среди девочек, выбирая среди них по 1-2 партнера. Мальчики

дружат в основном в среде своей возрастной группы, девочки выбирают партнеров как среди своей возрастной группы, так и среди младших или старших. Чем старше ученик, тем больше взаимных выборов: дружеские отношения между учениками к тому времени уже сформировались. Например, ученики выпускного класса делали свой выбор только среди учащихся своего класса. Они отмечали, что желают работать только со своими одноклассниками и только с теми, которые любят работать — они трудолюбивы, не лениятся. Можно сказать, что самые старшие ученики (16—19 лет) уже полностью понимают значение труда, у них уже сформировались пожелания и требования к партнерам по работе, а также сложилось добросовестное отношение к труду и ответственность за его результаты.

Подтверждением такого вывода служит анализ ответов на вопрос: "Нравится ли тебе работать вместе с учащимися своей воспитательной группы". Те ученики, которые отметили, что им не нравится убирать двор, утверждали также, что им не нравится работать и в общей воспитательной группе. Выпускники отмечали также, что им не нравится работать с учениками своей воспитательной группы, но это уже потому, что не все в группе работают добросовестно, — некоторые ленивы.

Мальчики назвали 16 видов работ, которые им нравится выполнять в школе, девочки же — 13. Кроме сгребания мусора, мальчикам не нравится мыть посуду, убирать картофель. Мальчикам нравятся занятия, требующие приложения физической силы: колоть, носить и складывать дрова, работать на спортивной площадке, работать в столярной мастерской, делать ремонт, убирать снег. Девочки любят вязать, шить, ткать, убирать двор. Девочек интересует и удовлетворяет эстетическая сторона и результат труда: все в результате становится чистым, красивым.

Необходимо ли ученикам работать? 4 ученика (3 мальчика и 1 девочка) из группы 10—12-летних отметили, что ученикам совсем не нужно заниматься физическим трудом. Остальные учащиеся той же возрастной группы ответили просто, что надо работать, должны ходить на работу. 13—15-летние обосновали необходимость работать тем, что потом все вокруг становится красивым, чистым. А учащиеся XI—XII классов написали: все ученики в школе должны работать, чтобы развилась любовь к труду, чтобы получить трудовой опыт, подготовку к самостоятельной жизни; ученики должны работать уже без принуждения со стороны воспитателя.

С возрастом растет число работ, которые ученики выполняют дома. Ученики IV—V классов называют в среднем один вид работы (помогаю маме, бабушке), выпускники — уже 6 видов. Как девочки, так и мальчики убирают помещения, моют посуду, носят дрова на кухню, колят дрова, стирают белье. Ученики старших классов занимаются многими домашними делами: готовят обед, ходят в магазин, делают ремонт, собирают в саду и в лесу ягоды, ходят за грибами, работают на сенокосе. Выполнение домашних работ во многом зависит от профессии родителей: те ученики, родители которых работают в совхозе и колхозе, помогают им в их производственной работе (на ферме, в поле, на море и т.д.).

Роль отца в воспитании детей весьма невелика: только 4 ученика отметили, что они помогают дома отцу: ремонтируют автомашину или мотоцикл, ходят на работу вместе с отцом.

Учащиеся не различают работ, которые подходят или девочкам, или мальчикам. Как мальчики, так и девочки писали, что и те, и другие могут убирать помещения, готовить пищу, работать в саду или огороде, ремонтировать квартиру. Для мальчиков они считают подходящим тяжелую физическую работу (колоть дрова, копать огород, работать на тракторе и др.). Есть и разница, которая на первый взгляд кажется и неважной: считается, что мальчикам подходит и комнату убирать, и посуду мыть, но девочки для себя считают эти работы неподходящими. Они пишут, что мальчики должны помогать девочкам в домашней работе и ждут даже инициативы со стороны мальчиков в этой области. Решительно надо изменить отношение девочек к домашнему труду. Уже со школьной скамьи у девочек должно сформироваться понимание, что уборка помещений, мытье посуды и стирка белья — прежде всего женская забота и работа, а не мужская, особенно в сельской местности.

Чем ближе окончание школы, тем более конкретными становятся планы на будущее. Кажется, что выбор профессии у девочек более ограничен по сравнению с мальчиками. Мальчики называют 13, девочки же только 4 возможные для себя профессии.

Катамнестические данные о выпускниках Поркуниской школы-интерната говорят о том, что более 90% из них добросовестно работают на своем трудовом посту. Ими довольно руководство предприятий. Довольны и они своим местом в жизни, своей работой.

Литература

- Афанасьева Т.М. Главная привилегия. - М.: Молодая гвардия, 1977.
- Сухомилинский В.А. Сердце отдаю детям. - Киев:Радянська школа, 1969.
- V. Suhomlinski mõtteid kasvatuses. Koost. S. Soloveits'ik. - Tln.: Valgus, 1978.

ON ORGANIZING EDUCATING DEAF-AND-DUMB PUPILS THROUGH WORK

T. Puik

S u m m a r y

The given article introduces the experience obtained by organizing educating through work among deaf-and-dumb pupils at the Porkuni Special Boarding School. An outline is given about the pupils' (of the forms 4-12) estimations and attitudes towards physical work carried out at home and at school. A test was manifested among 80 pupils (34 girls and 46 boys). As a result of the test the attitudes to physical work differ as among different age groups as well as between boys and girls. The youngest (10-12 years of age) do not want to sweep and clean the schoolyard but older pupils (16-19 years of age) understand the necessity of this work. The girls are interested in the aesthetic side of their work: after finishing the work the yard looks clean, the boys, on the other hand, tend to perceive their strength. The boys are ready to work together as well as with the pupils of their own sex as well as with girls, the latter prefer to work together with girls only.

In the final classes the relations among pupils have been formed and are understandable to everybody. The attitude towards work is also favourable: the responsibility for the results of the work is felt, the necessity of work is understood, the partner is chosen on the basis of his attitude towards work. At home all the pupils are offered the work

they are able to do, however, less in town, more in the country.

Working at home depends on the speciality of the parents - in the country the parents take their children along going to the farm, the field or the sea. The fathers' role in directing children to work is noticeably smaller than the mothers'.

PIMEKURTIDE PSÜHIKA KUJUNEMISE SOTSIAALSEST OLEMUSEST

E. Viitar

Sündinud maailma, satub inimene sotsiaalsesse keskkonda. Teda ümbritsev ruum on täidetud inimeste poolt valmistatud esemetega: maja, milles sündis ja elab laps; voodi, milles ta veedab algul enamiku oma ajast; riided, mitmesugused esemed lapse hooldamiseks jne. Kõikide nende esemete funktsioonid ja kasutamise võtted on välja töötanud inimkond, kõik need on K. Marxi väljenduse kohaselt "esemestatud inimlikud võimed". Nad loovad lapse ümber inimesestatud ruumi. Kuid inimlike võimete kujunemine ei toimunud inimekonna ajaloos mitte ainult materiaalsete esemete loomise, vaid ka käitumisnormide ja elukorralduse loomise käigus. Seega eksisteerib lapse jaoks peale inimesestatud ruumi sama objektiivselt, lapsest sõltumatult, ka inimesestatud aeg, režiim selle sõna laiemas mõttes, elukorraldus, mis määrab ette, mida ja millal peab laps tegema. Inimesestatud ruum ja inimesestatud aeg - kogu sotsiaalne keskkond realiseerub lapse jaoks algul selle tegevuse kaudu, mis on suunatud tema teenindamisele teiste inimeste poolt. Sellised on sotsiaalse keskkonna ja sotsialiseeriva keskkonna faktoriid, millesse laps sündides satub.

Normaalse kuulmise ja nägemisega laps, puutudes kokku nende sotsiaalse keskkonna faktoritega, sotsialiseerub, see tähendab: kujundab oma inimlikku psüühikat loomulikus eluprotsessis. Nimetatud protsess toimub tavapäraselt ja see tõttu ümbritsevate inimeste jaoks märkamatuks.

Lapse organismile mõjuvate keskkonnafaktorite hulk väheneb aga katastroofiliselt, kui laps ei kuule, ei näe, ei valda kõnet.

I. Sokoljanski (1959: 121), iseloomustades pimekurte lapsi, kirjutab: "Pimekurdil lapsel on normaalne aju, tal on potentsiaalne võime täisväärtuslikuks vaimseks arenguks. Kuid tema iseärasuseks on see, et nimetatud võimalikkusele vaatamata ei saavuta pimekurt iseseisvalt peaaegu mitte mingit vaimse arengu taset. Ilma spetsiaalse õpetamiseta jääb selline laps eluaegseks invaliidiks." Kui normaalne laps omandab väga palju väljaspool spetsiaalset pedagoogi-

list mõjutamist ja kontrolli, siis pimekurtidel on psüühilise arengu iga saavutus spetsiaalselt organiseeritud õppeprotsessi tulemus.

Sünnipärase või varases lapseas omandatud raskekujulise kuulmis- ja nägemisdefektiga laps on isoleeritud inimestest suhtlemisest. Üksindus põhjustabki tema psüühika arenematus või degradatsiooni. Seetõttu on pimekurt laps esialgu inimpsüühikata olemus, kellel aga on (nagu varem märgitud) potentsiaalne võime täielikuks arenguks. Neid faktoreid arvestades kujunebki inimekajutamise ja inimpsüühika sihipärase kujundamise unikaalne ülesanne, mille puhul on peaaegu täielikult võimalik arvestada ja kontrollida kõiki last mõjutavaid faktoreid (Meštšerjakov 1974: 11-15). Viimane asjaolu tuleneb sellest, et pimekurtidel on psüühika kujunemise protsess aeglustunud ja liigendatud ning seetõttu ongi seda kergem analüüsida kui normaalsetel lastel.

Pimekurtus ongi kõige selgem eksperiment inimesega. Selle eksperimendi on loonud loodus ise, ja see laseb tunnida ühe keerukaima ja suursugusema probleemi olemusse - inimekajutamise kujunemise mehhanismide ja neid loovate objektide suhete valdkonda (Leontjev 1948: 108).

A.J. Meštšerjakov (1968: 110) kinnitab, et pimekurtide kasvatamise tulemuste teoreetiline tähtsus seisneb selles, et need lausa eksperimentaalse puhtusega tõestavad dialektilis-materialistlikke kujutlusi inimpsüühika olemusest üldse, tõestavad sotsiaalse ja bioloogilise dialektilise ühtsuse selle kujunemisel.

Veel enne pimekurdi lapse õpetamise algust rahuldab täiskasvanu last hooldades tema orgaanilisi vajadusi inimekajutamise poolt loodud võtete abil: sööda kindlatel aegadel, paneb riidesse ning magama jne. Juba selle hooldamise käigus, mille puhul on täiel määral aktiivne ainult last hooldav täiskasvanu, lapse aktiivsus aga minimaalne, kujunevad inimpsüühika esimesed elemendid. Tekivad need seetõttu, et lapse vajadused rahuldatakse inimese poolt loodud esemetega (riided, hooldusesemed, olmeesemed) ja inimlike võtetega (söömine, riietamine jne.). Lapse elus toimub väga tähtis sündmus: tema orgaanilised vajadused muutuvad inimlikeks tarveteks.

Inimpsüühika kujunemise seisukohalt omab põhimõttelist tähtsust see, et lapse tarbeid rahuldatakse niisuguste ese-

mete abil, mis ei rahulda antud vajadust vahetult. See tähendab, et tekib tarvete rahuldamine mingite esemete vahendusel (tööriista abil: laps sööb lusikaga, mitte lusikat). Nii kujunevadki erilised suhted subjekti (lapse) ja tema vajaduste rahuldamise vahendi vahel.

Nende suhete olemus seisneb selles, et subjektil tekib võimalus ja vajadus tunnetada eseme (vahendi,ööriista) objektiivseid omadusi. Sellise eseme objektiivsete omaduste peegeldamine subjekti tegevuses osutub võimalikuks seetõttu, et ese ei eksisteeri mitte subjekti vajaduse objektina, vaid selle rahuldamise vahendina.

Inimkäitumise ja psüühika arendamine eneseteenindamisel loob aluse esmaseks kõne (viipekeele) õpetamiseks pimekurtidele lastele. Sellega seoses märgib professor L. K. Naumenko, et tööjaotuses, mis tekib lapse ja täiskasvanu vahel, muutub täiskasvanu tegevus üha enam informeerivaks, suunavaks, juhendavaks tegevuseks. Täidesaatev funktsioon läheb üha rohkem üle lapsele, täiskasvanu tegevus ainult reguleerib seda. Ajapikku abstrahheerub kasvataja tegevus niivõrd, et muutub žestiks. Žest ei ole enam tegevus, kuigi see ei ole veel ka sõna, žest säilitab tegevuse vormi, kuid ilma "materიაtа". "Keele loomise" järgmisel etapil muutuvad need tegevust jäljendavad märgid iseseisvateks kindlat tähendust omavateks keelemärkideks. Keele seisukohalt aga pole sugugi oluline, mis on tema materiaalseks kandjaks, kas häälikud või sõrmedega moodustatavad märgid (Gurgenidze, Iljenkov 1975: 27).

V.I. Beltjukov (1981: 5) märgib, et kõrge intellektuaalse arengutaseme saavutamiseks pimekurtidel piisab kaudsete seoste loomisest ümbritseva maailmaga. Esmaseks verbaalse kõne vormiks, mille pimekurtid omandavad õppe-kasvatust protsessi tulemusena, on mitte suuline, vaid daktiline kõne. Selle kujunemisest kuulmisanalüsaator osa ei võta.

Verbaalse kõne daktiline vorm (sõrmendamine) on viipekeele pealisehituseks. Ta hakkab kujunema viipekeele raames kui selle variant, hiljem aga muutub iseseisvaks ja domineerivaks kõneliigiks. Daktilise tähestiku omandamise järel õpetatakse pimekurte kasutama Braille' tähestikku, mis võimaldab neil omandada ka lugemis- ja kirjutamisoskuse. Paralleelselt õpetatakse ka suulist kõnet. Nii omandab pimekurt terve suhtlemisvahendite kompleksi. Järelikult saab ta

nüüd astuda kontakti ümbritseva tegelikkusega, lülituda ühiskondlikesse suhetesse, sotsialiseeruda.

Et kirjeldatud tingimustes on pimekurt võimaline omandama vaimse arengu kõrge taseme, kinnitavad ühe väga huvitava eksperimendi tulemused: neli pimekurti õppisid Moskva Ülikoolis psühholoogiat. Selle eksperimendi teoreetilise ja filosoofilise tähtsuse võtab A. Leontjev kokku järgmiselt.

Läbi viidud eksperimendi iseärasuseks on see, et ta loob tingimused, milles muutuvad nähtavaks, lausa kombitavaks ja palju aeglasemaks (nagu aegluubis võtted) kõik isiksuse kujunemise ja inimteadvuse tekkimise sõlmpunktid. Ühtlasi lubavad need erakordsed tingimused õigesti mõista ning hinnata, millistes suhetes ja seostes on bioloogilised eeldused ja inimliku olemise sotsiaalsed tingimused, s. t. tema reaalne elutegevuse viis. See viimane omistab antud eksperimendile mitte enam üldpsühholoogilise, vaid maailmavaatelise, filosoofilise tähenduse. Eksperimendis sisaldub rikkalik töestusmaterjal marksistlik-leninliku tunnetusteooria edasiarendamiseks, kuna siin ilmneb selgemini kui ühelgi teisel juhul seos meelelise taju ja mõtlemise vahel. Ilmneb samuti see põhiline, mis lõi ja loob inimesest inimese - ilmneb töö roll selle sõna kõige tõsiteaduslikumas tähenduses. Praktiliselt toimub looduse ümberkujundamise protsess, mis üha loob, üha kujundab (hoopiski ei "ärata") seda kõrgeimat spetsiifilist psüühika vormi, mida nimetatakse inimteadvuseks (Gurgenidze, Iljenkov 1975: 28).

Millisena tajuvad maailma pimekurdid, kui võrd adekvaatselt peegeldub objektiivne tegelikkus nende teadvuses? Neile küsimustele on võimalised kõige adekvaatsemalt vastama pimekurdid ise, kui nad on saanud vastava psühholoogialase hariduse ning orienteeruvad ka filosoofilistes tunnetusteoreetilistes probleemides, suudavad teostada enesevaatlust ning üldistada ja viia teoreetilistele alustele selle tulemusi. Nagu korraldatud eksperimendi resultaadid näitavad, on nüüd sellise kvalifikatsiooniga inimesed olemas.

Järgnevalt anname lühikokkuvõtte eksperimentaalgrupi pimekurtide poolt nende teaduslikus töös väljatöötatud seisukohtadest. Pimekurt N. Kornejeva (1975), analüüsides pimekurtide psüühika kujunemist õpetamise ja kasvataamise protsessis, märgib, et nägemise ja kuulmise puudumine võtab

inimeselt võimaluse omandada informatsiooni tavalisel viisil, seega ka kujundada psüühikat, s. t. aktiivselt peegeldada objektiivset tegelikkust. Toetudes A. Meštšerjakovi poolt väljatöötatud teooriale, rõhutab ta, et eelkõige on tarvis pimekurtidel lastel kujundada aktiivset suhtumist teda ümbritsevasse tegelikkusesse. Sest ainult aktiivse tegevuse tulemusena eneseteenindamise, mängu, õppimise jne. käigus omandab laps materjali, mille baasil saavad areneda taju, tähelepanu, mälu, ümbritseva mõistmine, suhtumine inimestesse. Ühtlasi on see ka edaspidise arengu tingimuseks: omandatakse erinevat liiki tegevused, esemed ja nende omadused, neid tähistavad žestid, sõnad, s. t. kõne. On väga oluline, et pimekurt omandaks võimalikult kiiresti verbaalse kõne, sest ainult see avab kõrgemasemelistel teadmiste omandamise võimalused. Kõne omandamine viib mõtlemise, suhtlemise ja tunnetuse edasisele arengule.

Edasi rõhutab N. Kornejeva psüühika igakülgse arendamise vajalikkust. Ta märgib, et pimekurtide kasvatamise puhul on eriti oluline õigeaegselt luua tingimused psüühika ühe või teise uue komponendi arendamiseks, sest pimekurt ei suuda ju iseseisvalt hangitud informatsiooni abil kompenseerida pedagoogi vigu. Defektita lapsel kujunevad need tingimused empiirilise kogemuse baasil. Laps omandab inimkonna kultuurisaavutusi nägemise ja kuulmise abil, pimekurdil on need võimalused tunduvalt piiratumad.

Sageli aga pole kontrolli selle üle, millisena ja kui võrd on normaalne laps omandanud sotsiaalse kogemuse psühholoogilise külje. Kasvatamise edukust või edutust põhjendatakse sel juhul pärilike eelduste olemasolu või puudumisega, ümbruskonna mõjuga jne., tegelikult on aga vaja lihtsalt aidata lapsel omandada inimkonna arengu grandioosseid saavutusi mitte ainult materiaalses, vaid ka psüühilises plaanis. "On ammu aeg," märgib Kornejeva, "hakata teaduslikult kontrollima iidsest ajast isevooluteed lastud psüühika kujunemist."

Normaalne inimene loob oma kujutlused ümbritsevast tegevlikusest viie meele - nägemise, kuulmise, naha- ja liigutustundlikkuse, haistmise ja maitsmise abil. Pimekurdil on nägemine ja kuulmine välja lülitatud. Maailmapildist, mille nad omandavad, puuduvad värvid ja helid. Tekib küsimus, kas selline kujutluste "ilmetus" muudab pimekurdi ku-

junemise piiratumaks, kas ta on võimaline omandama inimku-
tuuri kogu rikkust? (Sirotkin 1975: 29). Nüüd võib juba
kindlalt öelda, et on küll. Füsioloogilise aluse sellele
annab P. Anohhini ja A. Leontjevi poolt märgitud funktsio-
naalorganite kujunemise üks iseärasustest: täites küll ühte
ja sama ülesannet, võivad funktsionaalorganid (-süsteemid)
omada erinevat struktuuri. Sellega ongi seletatavad peaaegu
piiratud kompensatsioonivõimalused, mida täheldatakse spet-
siifiliselt inimlike funktsioonide kujundamisel (Leontjev
1981: 216). Mitmesuguste kujundite, kujutluste ja tervikli-
ku maailmapildi adekvaatsuse või mitteadekvaatsuse üle saab
otsustada tõe kriteeriumi, praktika alusel. Kui võrd pime-
kurtide maailmapilt vastab tegelikkusele ja normaalsete
inimeste ettekujutustele, saab otsustada nende tegevuse
eesmärkide ja tegevuse tulemuste põhjal. Keskkonna mõistmi-
ne ei saa erineda, kui erineval viisil ja erinevate vahen-
ditega toimides saavutavad mõlemad ühesuguseid tulemusi,
lahendavad ühesuguseid ülesandeid.

Järgnevalt vaatleme, kuidas psüühika kujunemist mõis-
tavad pimekurdid ise. Märgitakse, et käesoleval ajal oleks
õigem koolilast nimetada mitte õpilaseks, vaid õpetatavaks,
sest laps võtab passiivselt vastu selle, mis talle peale
sunnitakse. Tänapäeva nõukogude pedagoogikas on probleemide
probleemiks see, kuidas muuta õpetatavad õpilasteks,
õpetamine õppimiseks, s. t. äratüüdanud kohustus õppida te-
gelikuks vajaduseks, aktiivseks loominguliseks tegevuseks.
Õppematerjali "läbivõtmise" aktiivse passiivsuse asemele
peaks tulema tõeline aktiivne loominguline omandamine. Kui-
das seda teha? See ongi probleemiks, millele pimekurt
A. Suvorov (1975) püüab oma teaduslikus töös vastust leida.

Tunnetuslik-teoreetilisest seisukohast on väärtuslik
ka J. Lerner'i teadusliku töö temaatika (pimekurtide õpeta-
mise näitlikustamise probleemid). Ei tohi unustada, et pi-
mekurdid võivad saada esialgse ettekujutuse reaalsest te-
gelikkusest vaid "füüsilisel teel", s. t. kompimise, vib-
ratsioonitundlikkuse jne. kaudu.

Et lastel tekiksid adekvaatsed kujutlused reaalistest
asjadest, millega nad peavad elus tegutsema kindlal viisil,
vastavuses nende ajalooliselt välja kujunenud funktsiooni-
dega, on vaja kasutada tohutult palju esemelist näitlikus-
tamist, mitmesuguseid makette, mullaäse jne. Ainult sel ju-

hul on võimalik välja kujundada potentsiaalsed psüühilised võimed, anda võimalus teadvuse kujunemiseks. Seega on pimekurtide õpetamise ja kasvatamise ajalugu kindlalt näidanud, et ilma spetsiaalse õpetamiseta ei kujune kuulmise ja nägemiseta indiviididel inimpsüühika ja nad jäävad teadvusetuteks olenditeks. Indiviid bioloogilise olendina omab vaid eeldusi kujuneda inimeseks, kuid funktsionaalsed organid ja inimkäitumine peab lapsel välja kujunema elu ajal, suhtlemises teiste inimestega, ajalooliselt kujunenud tingimustes. Ainult aktiivses tegevuses omandab pimekurt laps mitte ainult ühiskondliku praktika resultaate, esemed ja nende olemuse (omadused ning funktsioonid), tegutsemisviise, vaid loob ka aluse kõne ja teadvuse kujunemisele. Teadvus kujuneb nende reaalsete suhete alusel, milles indiviid elab ja tegutseb. Need suhted on ühiskondlikud. Ka teadvus on algusest peale ühiskondlik produkt ja jääb selleks niikaua, kui inimesed üldse eksisteerivad (Rebane 1977: 42).

Dialektilis-materialistlikule tunnetusteooriale kui metodoloogilisele alusele rajatud korrigeerimismeetmete süsteem võimaldab pimekurtidest (teadvusetutest olenditest) kujundada täisväärtuslikud, kõrge intellektuaalse arenguga isiksused, kes on võimelised omandama mitte ainult elementaarseid inimliku käitumise oskusi, vaid ka kõrgharidust ning tegema teaduslikku tööd "kuuljate-nägijate" inimeste (nagu neid nimetavad pimekurdid) tasemel. See on omakorda kinnituseks dialektilise materialismi printsiipide õigsusele, on inimtunnetuse sotsiaalse olemuse kontrolliks praktika kaudu.

Kirjandus

- Rebane, J. Marksismi rajajad tunnetuse sotsiaalsest olemusest. - Rmt.: Ajalooline materialism. Tln., 1977.
- Beltjukov - Бельтюков В.И. Соотношение социальных и биологических факторов в развитии человека. - Дефектология, 1981, № 4.
- Gurgenidze, Iljenkov - Гургенидзе Т.С., Ильенков Э.В. Выдающиеся достижения советской науки. - Вопросы философии, 1975, № 6.
- Kornejeva - Корнеева Н.Н. У истоков психики. - Вопросы философии, 1975, № 3.
- Leontjev, Skorohodova - Леонтьев А.Н., Скороходова О.И.

- Как я воспринимаю окружающий мир. - Советская педагогика, 1948, № 3.
- Leontjev - Леонтьев А.Н. Биологическое и социальное в психике человека. - В кн.: Проблемы развития психики. М., 1981.
- Lerner - Лернер Ю.М. О моей работе. - Вопросы философии, 1975, № 6.
- Meštšerjakov - Мещеряков А.И. Как формируется человеческая психика при отсутствии зрения, слуха и речи. - Вопросы философии, 1968, № 9.
- Meštšerjakov - Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. М., 1974.
- Sirotkin - Сироткин С.А. В мире слепоглухонемого. - Вопросы философии, 1975, № 6.
- Sokoljanski - Соколянский И.А. Усвоение слепоглухим ребенком грамматического строя словесной речи. - В сб.: Доклады АПН РСФСР, 1959, № I.
- Suvorov - Суворов А.В. Наша учеба. - Вопросы философии, 1975, № 6.

О СОЦИАЛЬНОЙ СУЩНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХИКИ СЛЕПОГЛУХОНЕМЫХ

Э. Вийтар

Р е з ю м е

В статье дается обзор об особенностях развития психики слепоглухих детей в сравнении с нормальными. Врожденные или приобретенные в раннем детстве тяжелые нарушения слуха и зрения вызывают изоляцию таких детей от человеческого общения, задерживающую их психическое развитие. Для формирования психики детей с названными аномалиями нужно использовать специфические методы, учитывая при этом, что слепоглухонемые люди способны достичь такого уровня умственного развития, который позволяет им получить высшее образование и, даже заниматься научным трудом. Это в свою очередь подтверждает правильность диалектико-материалистических принципов и является практической проверкой тезиса о социальной сущности человеческого познания.

ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Э.А. Вийтар

Изучению классных коллективов и структуры межличностных отношений аномальных учащихся до настоящего времени уделялось значительно меньше внимания, чем исследованию учащихся массовых школ.

Ниже дается краткий анализ исследований личных взаимоотношений детей с различными аномалиями.

1. Об изучении межличностных взаимоотношений учащихся вспомогательных школ

Более глубоко изучены личные взаимоотношения учащихся вспомогательных школ. Здесь нужно отметить работы таких исследователей, как Л.И. Даргевичене (1971), Н.Л. Коломинского (1972) и В.А. Вярняна (1971). В своих кандидатских диссертациях названные авторы в качестве методов исследования использовали наблюдение, беседы и социометрические тесты.

Л.И. Даргевичене изучала личные взаимоотношения учащихся I-IV классов вспомогательной школы (школ-интернатов). Поскольку исследовались школьники, испытывающие затруднения в письменном заполнении тестов, то использовался социометрический тест, предполагающий выбор в действии. Учащимся давалось задание подарить своим одноклассникам три открытки. Испытуемый должен был написать на обратной стороне открытки имя того учащегося, кому подарок предназначен и положить открытку на соответствующую парту.

Объектом исследования В.А. Вярняна и Коломинского были учащиеся старших классов вспомогательной школы, что определило выбор критериев социометрических тестов.

В.А. Вярнян основное внимание уделял изучению структуры вспомогательных групп и обуславливающих ее факторов. Критериям выбора служили выбор товарища по комнате, партнера по дежурству на кухне и критерий "Лишний билет в кино".

Н.Л. Коломинский изучал самооценку и уровень притязаний учеников вспомогательных школ. Методами исследования он ис-

пользовал сочинения на следующие темы: "Кем я хочу стать?" и "Дружба в нашем классе". Для определения уровня самооценки применялась оценочная шкала. Кроме того, использовался социометрический тест с критерием выбора партнера на совместную деятельность.

В своих работах исследователи пришли к следующим выводам о взаимоотношениях учащихся вспомогательных школ.

1. Самой характерной чертой в их отношениях является меньшая дифференцированность, меньшая избирательность, чем у учащихся соответствующих классов массовой школы.

2. При оценке товарища в I-II классах обнаруживается полное принятие оценочного отношения учителя.

3. Показатель взаимности в I-II классах довольно низкий (Кузмайтэ, 1970).

4. В первых классах самооценка настолько диффузна, внутренне немотивирована, что говорить приходится скорее не о характере процесса осознания, а констатировать факт отсутствия понимания своего места в классном коллективе.

5. Низкий статус не вызывает отрицательных переживаний, на основе чего мы можем говорить об отсутствии у них уровня притязаний в этой области.

6. Показатель устойчивости отношения в начальных классах ниже, чем в массовой школе, но устойчивость взаимных выборов почти такая же, как в массовой школе.

7. Мотивировки выражали эмоциональную сторону (нравится, хочу, он мой друг) и ситуативный характер (вчера с ним играл, красивую марочку дал) (Даргевичене, 1971, с. 133-137).

8. Общая тенденция в старших классах к переоценке, неадекватности самооценки и уровня притязаний (Н.Л. Коломинский, (1971).

9. Подростки, занимающие в коллективе высокое положение, имеют более реалистический уровень притязаний; подростки, занимающие невысокое положение в коллективе и особенно те, из них, которые находятся в положении изоляции, завышают уровень притязаний в этой области (Н.С. Коломинский, 1972^а).

10. Положение в коллективе связано и с чертами их характера, уровнем умственного развития, успехами в учебе. Таким образом, например, слабоуспевающие ученики, имеющие завышенную самооценку, одновременно находятся в наиболее неблагоприятном положении в коллективе сверстников (Н.Л. Коломинский, 1972^а, с. 99).

11. В неблагоприятном положении оказалось девочек боль-

ше, чем мальчиков.

12. Ученики с низким статусом выбирают нередко друг друга взаимно, образуя пары или небольшие группировки. Нередко эти группировки оказывают отрицательное влияние на коллектив.

13. 1/3 учащихся вспомогательной школы дружит с учащимися массовой школы (Вярянен, 1971, с. 175-178).

14. Взаимных выборов в 2-3 раза меньше, чем в массовой школе. Ученики между собой слабо связаны, сплоченность в коллективе ниже, чем в нормальных коллективах, влияние коллектива на своих членов минимальное (Вярянен, 1980, с. 17).

15. Собственное положение в системе межличностных отношений адекватнее оценивают девочки. В развитии самооценки они опережают мальчиков на 1-2 года и к концу обучения достигают уровня адекватности оценки собственного положения учащихся массовой школы (Вярянен, 1977).

16. В мотивировках мальчиков и девочек наблюдаются некоторые различия. Девочки предпочитают одноклассников, которые хорошо учатся, аккуратны, опрятны и внешне привлекательны. Мальчики предпочитают физическую силу, ловкость, не ценится инфантильность (Вярянен, 1972, с. 1039).

17. Динамика структуры межличностных отношений значительно ниже, чем в массовой школе. Так, например, школьники, приобретшие в глазах товарищей авторитет, могут сохранить его даже при наличии явно выраженных отрицательных личностных качеств и, наоборот, "отверженные" длительное время остаются в рядах "отверженных", хотя значительно изменились к лучшему. Это объясняется прежде всего тем, что их взаимоотношения не базируются на достаточно осмысленных знаниях и представлениях о личностных качествах партнеров по общению (Гордиенко, 1981, с. 19).

Кафедрой специальной педагогики Тартуского государственного университета проводятся систематические исследования личных взаимоотношений учащихся вспомогательных школ и разработка соответствующих методов исследования.

П. Куршаткин (1980) использовала социометрический тест с выбором в действии при изучении структуры и динамики межличностных отношений учащихся младших классов вспомогательной школы. Как выяснилось, несмотря на общую стабильность взаимоотношений, принадлежность учащихся к той или иной статусной группе можно считать сформировавшейся и устойчивой (60% из исследованных учащихся в течение трех лет входили в

одну и ту же статусную группу.

В своей дипломной работе Э. Ургас (1979) рассматривает некоторые факторы, влияющие на невербальное общение учеников I класса вспомогательной школы: дистанцию, наклон тела, головы и направление взгляда, зрительный контакт, положение рук и пр. Сравнивались результаты воспитанников детских домов и детей, воспитывавшихся дома. Выяснилось, что воспитанники детских домов значительно пассивнее в общении, хуже умеют общаться.

М. Тоомаст (1980) в своей дипломной работе сделала попытку выяснить взаимосвязь между взаимоотношениями учащихся старших классов вспомогательной школы и специфическими чертами их образа жизни. Выяснилось, что статус учащихся совершенно конкретным образом связан с определенными параметрами образа жизни. Самая явная связь наблюдается между статусом и той сферой образа жизни, которая связана с учебной деятельностью учащихся. Ученики с высоким статусом больше заинтересованы учебной, чем ученики с низким статусом. То же можно сказать и относительно внеклассных (внешкольных) занятий.

Изучению межличностной перцепции учащихся старших классов вспомогательной школы посвящена дипломная работа Р.Нильго (1978). Выяснилось, что учащиеся старших классов осознают свое положение среди своих одноклассников плохо. Чуть лучше они осознают свою позицию среди своих друзей. Все это приводит к переоценке себя как члена коллектива.

Довольно значимой считается проблема формирования понятия о дружбе у учащихся вспомогательной школы. Изучению этой проблемы посвящены дипломные работы Р.Зяурам (1981) и Л.Леэметс (1981). Из этих работ вытекает, что обоснования социометрических выборов очень однообразны. В дружбе обычно предпочитают тех, которые обладают организаторскими способностями, у которых относительно хорошо развита фантазия и с кем не бывает скучно. Понятие о дружбе можно считать сформировавшимся только у некоторых учеников старших классов. Понятие дружбы не развивается у умственно отсталых детей самостоятельно, а требует специального формирования. По этому поводу в рассматриваемых работах дается ряд рекомендаций. В качестве факторов, детерминирующих взаимоотношения, А.Курла (1975) рассматривала возраст, внешность и пол. Выяснилось, что во вспомогательной школе эти факторы имеют значимость в сфере ценностной ориентации, но оказываются несущественными при формировании статуса.

В силу того, что социометрическими тестами не всегда удается полностью раскрыть явление перцепции и рефлексии, А. Саар (1981) использовал в своей дипломной работе аутосоциометрические методы.

Выяснилось, что определение своего положения в системе положительных отношений адекватнее, чем оценивание взаимных отношений одноклассников. Взаимные положительные отношения ученики воспринимают адекватнее, чем отрицательные отношения. Наиболее адекватно воспринимают положительные взаимоотношения высокая и средняя статусная группа. Систему отрицательных отношений адекватнее воспринимают ученики со средним и низким статусом.

2. Изучение взаимоотношений учеников с задержкой психического развития

При изучении взаимоотношения учеников с задержкой психического развития Н.Н. Афанасьева (1979) использовала наблюдение, беседы и социометрические тесты. По характеру психики и поведения учащиеся были разделены на 3 группы: уравновешенные, заторможенные и возбудимые. Выяснилось, что около 50% учащихся "уравновешенной" группы попадает в число "предпочитаемых". Низкий статус часто имеют заторможенные дети, хотя одноклассники обычно дают им положительные характеристики. Обладая сходными дефектами, учащиеся с задержкой психического развития часто не замечают их у одноклассников. Низкая требовательность друг к другу, упрощенное понимание таких нравственных категорий, как "справедливость", "доброта", "дружба" обеспечивают им высокую удовлетворенность от общения с одноклассниками.

В своем исследовании 1977 г. Н.Н. Афанасьева подчеркивала, что ученики с задержкой психического развития ценят в товарище доброту и жизнерадостность. Их общение можно охарактеризовать как широкое товарищество, строящееся на основе общей деятельности (Афанасьева, 1977, с. 260-261).

По данным Ю. Дауленскене (1970, с. 177), дети с психоневрологическими отклонениями более чем в два раза чаще находятся в неблагоприятном положении в классном коллективе. В число "звезд" не попал ни один школьник, имеющий отклонения в психоневрологической сфере. Выяснилось, что дети с психоневрологическими отклонениями находятся в неблагоприятном положении в классном коллективе, труднее поддаются лечению, фик-

сируются на своей патологии, у них появляются черты патологической замкнутости. Все это еще больше ухудшает их положение в классе, отражается на успеваемости. К тем же выводам приходит В.И. Гарбузов (1970).

Довольно своеобразна попытка социализации и исправления (улучшения) личных взаимоотношений невротичных детей, сделанная В.М. Акслайн (1964, 1969) с использованием метода игровой терапии, согласно которой ребенок в свободной игровой ситуации освобождается от напряжения и тревожности, приобретает умение общаться.

3. 0 межличностных взаимоотношениях слепых и слабовидящих

Исследованию личных взаимоотношений слепых и слабовидящих посвящена кандидатская диссертация Е.П. Синевой. Автор использовал социометрические методы и наблюдение. В результате были выявлены следующие закономерности.

1. В системе межличностных связей слепых преобладают индифферентные взаимоотношения, в силу чего в статусной структуре коллектива наиболее распространены категории лиц, находящихся в нейтральном или изолированном положении.

2. Степень нарушения, а также время потери зрения оказывает влияние на статус учащихся. Чем позднее это случилось, тем труднее формируются взаимоотношения.

3. Слепые неадекватно оценивают свое положение в коллективе. Чаще переоценивают свое положение учащиеся, занимающие неблагоприятное положение.

4. На статус влияет и общественная активность в сочетании со скромностью и успехами в учебе, в мотивационно-ценностной сфере – нравственно-характерологические качества (Синева, 1981, с. 138-146).

5. Наиболее значимыми являются такие качества, как честность, жизнерадостность (чувство юмора), готовность оказать помощь, информативность (Синева, 1979, с. 221).

При изучении личных взаимоотношений слепых и слабовидящих школьников эстонской ССР К. Метс в своей дипломной работе (1982) пришла к выводу, что полученные ею результаты значительно отличаются от результатов Е.П. Синевой, а именно: в группу изолированных вошел только один ученик; большинство учащихся образовало группу среднего статуса. Используя ауто-социометрические методы, К. Метс выяснила, что между адекватностью восприятия положения одноклассников в системе меж-

личностных отношений и степенью дефекта существует очень значительная корреляция: чем тяжелее нарушение зрения, тем хуже восприятие и собственного положения, и положения одноклассников в системе межличностных отношений.

4. Межличностные отношения детей с расстройством речи

Взаимоотношения между детьми с расстройством речи исследованы сравнительно мало. В Эстонской ССР над этой проблемой работают лишь Э. Вийтар и Т. Аунапуу, занимающиеся сравнительным анализом (сравниваются взаимоотношения детей с нарушениями речи и слабослышащих между собой) и Х. Клейн в своей дипломной работе (1981). Последняя рассматривает формирование понятия дружбы у детей с тяжелым расстройством речи, а также связи между формированием понятия дружбы и некоторых сторон образа жизни с осознанием взаимоотношений и перцепцией.

Выяснилось, что дети с тяжелым нарушением речи живут в семьях с хорошими или даже с очень хорошими жилищными условиями, но уровень образования родителей таких детей низкий. В этих семьях зачастую процветает пьянство. В высшую статусную группу входят ученики из примерных семей, уровень образования родителей высокий. Такие дети выбирают себе друзей с широким кругозором. Дети с тяжелым нарушением речи постоянны в своей привязанности к другу (40% из них дружили 3-5 лет, 24% - 6-8 лет). В высшую статусную группу попадают дети с отличной успеваемостью, чьи интересы очень широки. Учащиеся высокой статусной группы хорошо воспринимают положительные оценки и хуже - отрицательные. Учащиеся с низким статусом лучше воспринимают (осознают) отрицательные выборы. Примечательно то, что лучшие друзья у последних выбраны вне школы. 47% учащихся уверены, что у человека может и должен быть лишь один друг. Друг должен быть сверстником (40% опрошенных) или чуть старше (34% опрошенных). Себя как друга ценят они высоко. 86% опрошенных утверждают, что они являются хорошими друзьями и с ними хотят дружить.

Сравнивая личные взаимоотношения между слабослышащими детьми и детьми с расстройством речи в I Тартуской спецшколе-интернате (дети с обоими дефектами учились в то время в одном классе), Э. Вийтар и Т. Аунапуу (1969, с. 92-98) обнаружили, что дети с расстройством речи во всех классах в лучшем статусном положении. Круг общения учащихся ограничивается кругом лиц с теми же дефектами и это прежде всего потому,

что дети с расстройством речи отвергают учащихся с дефектами слуха. Наиболее высокая удовлетворенность от общения у мальчиков с дефектом речи (0,61). Факторами, обуславливающими статус, кроме успеваемости, отмечалась также глубина дефекта (чем тяжелее дефект, тем ниже статус), а также возраст учащихся, поскольку выяснилось, что возраст у детей с дефектом речи имеет существенное значение: самые старшие учащиеся в межличностных отношениях занимают или очень хорошую, или же очень плохую позицию, младшие учащиеся занимают среднее положение.

5. Межличностные взаимоотношения глухих детей

В.Г. Петрова (1971), исследуя вопрос о том, как глухие учащиеся У, УП, и ХП классов и слышащие школьники Ш, У и УП классов осознают свое отношение к товарищам и самому себе, пришла к следующим выводам.

1. Глухим школьникам доступно понимание таких сложных человеческих взаимоотношений, как дружба и товарищество. Вместе с тем у них наблюдается и некоторое своеобразие. Глухие школьники отстают от своих слышащих сверстников в понимании существенных сторон дружбы, товарищества, а также в умении давать себе в этом плане самооценку. Однако к ХП классу их суждения о дружбе достигают обобщающего уровня, а самооценка правильна и критична.

2. У глухих учащихся чаще, чем у их слышащих сверстников наблюдается недостаточно точное разграничение понятий "хороший товарищ" и "хороший ученик".

3. Глухие учащиеся значительно чаще и раньше, чем их слышащие сверстники, характеризуют своих товарищей, отмечают среди прочих положительных качеств трудолюбие. Внимание к этой, одной из важнейших сторон формирующейся личности свидетельствует о том, что правильное отношение к труду выделяется и высоко оценивается глухими уже в среднем школьном возрасте (В.Г. Петрова, 1971, с. 393-402).

В.Л. Белинский, изучавший взаимоотношения глухих детей, в своей диссертации приходит к следующим выводам.

1. Самооценка и оценка у большинства учащихся УШ-Х классов завышена вследствие ограниченности словесной речи, определяющей взаимоотношения в коллективе. Учащиеся более старшего возраста (ХI-ХП кл.) критичнее относятся к собственным качествам личности и объективнее оценивают поведение товарищей.

2. Наиболее часто выбираемые ученики отличаются хорошей успеваемостью и поведением. Им присущ целый ряд положительных качеств личности:

- а) высокая общественная активность, умение в интересной и доступной форме рассказать о различных событиях из области политики, культуры, спорта;
- б) трудолюбие;
- в) увлечение спортом и другими видами деятельности;
- г) доброжелательность по отношению к взрослым и товарищам;
- д) отзывчивость;
- е) готовность поделиться с товарищами своими вещами и предметами.

3. Неблагоприятное положение в коллективе определяется следующими обстоятельствами:

- а) плохая успеваемость, обусловленная следующими факторами: нежелание учиться, уклонение от занятий, связанных с умственной деятельностью, слабые способности;
- б) отсутствие интереса к различным видам деятельности;
- в) безразличие к общественной жизни школьного коллектива;
- г) низкие навыки самостоятельной работы;
- д) неприятный внешний вид;
- е) грубость в отношениях с товарищами и взрослыми (Белинский, 1974, с. 9-15).

4. Наблюдается смена лидеров, которая происходит в результате возникающих противоречий между потребностями коллектива и стремлениями лидеров. Случаи смены лидеров сопровождаются угнетенным эмоциональным состоянием у бывших лидеров. Их острая реакция на возникшую ситуацию сопровождается неадекватным отношением к действительности, игнорированием своего неуспеха и нежеланием переосмыслить действительность (Белинский, 1979, с. 12-13).

5. Большинство учащихся II-IV классов не задумывается над своим положением в классном коллективе, а их мнение о товарищах и себе носит исключительно ситуативный характер (Белинский, 1977, с. 5-6).

А.Т. Белов и Н.Н. Белова (1977, с. 6-8) пишут, что формальная и неформальная структура обследованных коллективов глухих детей во многом совпадают, причем лидерство в формальной структуре оценивается несколько выше среди глухих

детей в начальных классах, а в пятых-шестых большее значение приобретает их место в неформальной структуре.

Особенности самооценки глухих детей и уровень их притязаний исследовала Т.Н. Прилепская (1981, с. 21-32). На самооценку и оценку товарищей большое влияние оказывали мнение педагогов, успеваемость учащегося и его общая популярность среди сверстников. Учащиеся иногда смешивали понятия "хороший товарищ" и "хороший ученик". Уровень притязаний глухих учащихся в учебной деятельности характеризуется высокой лабильностью, особенно заметной в младшем возрасте. С возрастом увеличивается устойчивость самооценок и оценок товарищей, повышается критичность.

Изучением межличностных взаимоотношений между глухими детьми в Эстонской ССР впервые занялась Т. Пуик. Целью своей дипломной работы (1974) она поставила изучение степени адекватности невербального общения глухих учащихся, а также того, от чего зависит межличностная перцепция этих детей, понятны ли педагогам взаимоотношения учащихся.

Анализируя межличностные взаимоотношения глухих учащихся IV-V классов, Т. Пуик (1978, с. 60) отмечает, что школьники не имеют тесной взаимосвязи, несмотря на то, что они каждый день между собой общаются. Из распределения выборов следует, что глухие учащиеся IV классов больше общаются с учениками младших классов. Начиная с пятого класса отмечается стремление к общению со старшими, а старшеклассники предпочитают общаться в основном со своими сверстниками. Девочки младших и средних классов значительно менее расположены к мальчикам, чем мальчики того же возраста к девочкам. Дебильные глухие получают в среднем в четыре раза больше отрицательных выборов и таким образом отвергаются другими глухими школьниками.

Уровень развития речи имеет прямое влияние на понимание учащимися друг друга. Следовательно, отмечает Т. Пуик, "мимико-жестиккулярная речь, которой глухие школьники пользуются в ходе межличностного общения (уровень владения устной речью очень разнороден), не может адекватно передать взаимных отношений и не способствует достаточному пониманию друг друга" (Т. Пуик). К сожалению, в упомянутой статье автор не приводит конкретных экспериментальных данных, подтверждающих этот вывод. Было бы чрезвычайно интересно, а с воспитательной стороны и полезно, более точно знать, какие именно сферы в межличностных отношениях остаются недоступными глухим при общении посредством мимико-жестиккулярной речи.

Изучая мотивацию выборов глухих детей, Т. Пуик (1979, с. 95-96) подчеркивает, что при обосновании выбора они придают большое значение поведению и учебе, но исходят не из заданной ситуации, а называют лишь общие положительные оценки людей. Даже 13-15-летние глухие школьники характеризовали избранного ученика, а не роль, для которой учащегося выбрали. Они подчеркивали его отношение к учебе, к товарищам, умение вести себя. Только самые старшие ученики (16-19 лет) понимали требование ролей (Пуик, 1981^а, с. 65).

Глухие учащиеся, не имея достаточного личного опыта, склонны переоценивать свои способности (Пуик, 1981^а, с. 33).

Т. Пуик (1977, с. 33) подчеркивает, что учащиеся в своих мнениях копируют мнение педагогов. Оценка педагога может привести либо к слишком завышенной или заниженной самооценке. Поэтому вопрос о педагогическом такте в школьном коллективе глухих детей имеет очень важное значение.

6. 0 взаимоотношениях слабослышащих детей

На изучение взаимоотношений слабослышащих детей в СССР обращено очень мало внимания. Здесь вдобавок к статьям автора данной работы (1976, 1977, 1979, 1980^а, 1980^б, 1981^б, 1981^с, 1981^д, 1982) можно назвать совместные статьи Э. Вийтар и Т. Ауналуу (1969, 1970), дипломную работу Т. Ауналуу (1969) и 2 дипломные работы, выполненные под руководством автора этих строк. В названных дипломных работах рассматривались следующие проблемы.

В. Кирсель (1978) в качестве метода исследования использовала социометрическое сочинение ("К нам придет фотограф"), наблюдение, беседы с педагогами и характеристики. Выяснилось, что большинство испытуемых занимает средний статус. Качество восприятия и адекватность оценки собственного статуса и характера взаимоотношений одноклассников в общем низкое, что обусловлено, вероятно, неполнотой осознания отношений. Девочки оценивают личные взаимоотношения точнее, чем мальчики. Степень дефекта оказывает определенное влияние на адекватность перцепции взаимоотношений: ученики с легким нарушением слуха оценивают взаимоотношения точнее, чем учащиеся со средним и тяжелыми нарушениями. Положительные выборы воспринимаются и оцениваются адекватнее, чем отрицательные. Собственное положение в коллективе оценивается точнее, чем положение одноклассников.

Целью дипломной работы Э. Кабин (1980) было исследование того, как слабослышащие дети осознают свое отношение к товарищам и самому себе, каковы требования к товарищам и к дружбе, когда формируется понятие о дружбе. Методами исследования были использованы анкеты и социометрическое сочинение по заданному плану.

Выяснилось, что понятие о дружбе формируется у слабослышащих с опозданием. Дети обосновали свои ответы без достаточной точности и глубины. В работах можно наблюдать излишнюю конкретизацию и детализацию суждений. Слабослышащие, вероятно, усвоили соответствующий словарный запас на уроках родного языка, но они еще не до конца поняли сущность этих понятий. Даже старшекласники недостаточно разграничивают такие выражения как "хороший друг" и "хороший ученик". Следовательно, понятие о дружбе у слабослышащих не развивается само собой, а его нужно специально формировать.

ВЫВОДЫ

В заключение об изучении межличностных взаимоотношений аномальных детей можно сказать следующее.

I. В последнее десятилетие отмечается возникновение большого интереса к изучению личных взаимоотношений аномальных школьников. Из приведенных в данном обзоре работ следует, что основное внимание уделяется исследователями выявлению статусной структуры коллектива, значительно меньше работ посвящено изучению рефлексии и перцепции межличностных взаимоотношений. При определении мотивов выборов и осознаваемости ценностного содержания личных взаимоотношений указывается лишь на отдельные факторы, влияющие на положение учащихся в коллективе, в основном на успеваемость, степень дефекта и пол, а также на некоторые качества личности (трудолюбие, доброта и т.д.). Но, к сожалению, еще не наблюдается комплексного подхода к изучению личности как интегральной целостности, действующей в системе межличностных взаимоотношений (кроме некоторых дипломных работ, составленных под руководством Т. Аунапуу, в которых личные взаимоотношения учащихся вспомогательных школ рассматриваются во взаимосвязи с учебным образом жизни).

В разрезе различных аномальных особенностей межличностных взаимоотношений учащиеся вспомогательных школ изучены более глубоко.

2. В качестве методов изучения интерперсональных взаимоотношений и перцепции аномальных школьников используются в основном наблюдение, беседы, различные варианты традиционных комбинированных социометрических тестов выбора и перцепции, сочинения. Аутосоциометрические методы, позволяющие значительно глубже проникнуть в механизмы восприятия и оценки учащимися личных взаимоотношений, до настоящего времени опробованы при изучении аномальных учащихся только в незначительной степени (используются лишь в некоторых дипломных работах, составленных под руководством автора данной статьи).

3. Из работ, приводимых в данном обзоре, следует, что общей основой изучения межличностных взаимоотношений аномальных детей совершенно справедливо служит система закономерностей и методов, выявленных и разработанных в социальной психологии при изучении взаимоотношений в малых группах и коллективах коммуникаторов различного возраста. Однако, касаясь вопроса использования соответствующей терминологии, необходимо отметить, что в этом плане во многих исследованиях наблюдается довольно произвольное обращение со всем широким арсеналом специфических понятий. Зачастую совершенно различные по значению термины, четко определившиеся и установившиеся в социальной психологии, например, "звезда", "высокий статус", "предпочитаемые", "лидер", используются исследователями аномальных детей как синонимы, что затрудняет однозначное интерпретирование получаемого фактического материала, тем самым исключая и возможность четкого сравнения результатов изучения межличностных взаимоотношений как в рамках одного дефекта, так и в разрезе различных аномалий. Названная проблема усугубляется еще и тем, что в работах разных авторов наравне с так называемыми сильными социометрическими критериями, предполагающими выбор партнера на более длительную совместную деятельность, требующими учета и оценки целого комплекса качеств личности (посвящение тайны, выбор соседа по парте, "С кем бы тебе хотелось учиться в одном классе") используются слабые критерии, предполагающие выбор партнера на кратковременную деятельность в конкретной ситуации (уборка класса, лишний билет в кино, приглашение на день рождения и т.д.). Специфика детерминации статуса при разных по силе и содержанию критериях (посвящение тайны, приглашение на день рождения и лишний билет в кино) затрудняет и обобщение результатов.

На основе вышесказанного мы можем в настоящее время счи-

тать, что описанные в данной статье сведения об изучении межличностных отношений (результаты конкретных исследований) еще не позволяют выявить основополагающие закономерности специфического развития межличностных взаимоотношений аномальных детей.

В заключение хочется пожелать более четкого использования единой общепринятой в социальной психологии терминологии и системы статистического анализа и при изучении аномальных детей, что позволит на основе сравнения и обобщения результатов разработать целостную систему коррекционных мероприятий, направленных на сознательное формирование личности в коллективе и через коллектив.

Литература

- Аунапуу Т.Х., Вийтар Э.А. Личные взаимоотношения учащихся Тартуской специальной школы-интерната. - Тезисы докладов. Всесоюзные педагогические чтения. М., 1970.
- Афанасьева Н.Н. Изучение дружеского общения подростков с задержкой психического развития. - В сб.: Изучение личности аномального ребенка. Тезисы докладов конференции. М., 1977, с. 3-4.
- Афанасьева Н.Н. Положение учащихся с задержкой психического развития в системе личных взаимоотношений в коллективе. - В сб.: Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук (II часть). Восьмая научная сессия по дефектологии и пятые всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии). М., 1979, с. 260-261.
- Белинский В.Л. Влияние качеств личности на положение глухих учащихся старших классов в школьном коллективе. Автореф. дисс. канд. М., 1974, с. 18.
- Белинский В.Л. Проблема лидерства в формировании межличностных отношений глухих учащихся. - В сб.: Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук (I часть). Восьмая научная сессия по дефектологии и пятые всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии) М., 1979, с. 1-13.
- Белинский В.Л. К вопросу о формировании оценки и самооценки у глухих учащихся младших классов. - В сб.: Изучение личности аномального ребенка. Тезисы докладов конференции. М., 1977, с. 5-6.

- Белов А.Г., Белова Н.Н.** Изучение психологии взаимоотношений в коллективе школы-интерната для глухих детей. - В сб.: Изучение личности аномального ребенка. Тезисы докладов конференции. М., 1977, с. 6-8.
- Вийтар Э.А.** Исследование интерперсональной перцепции у слабослышащих детей и у детей с нарушениями речи. - В сб.: Изучение личности аномального ребенка. Тезисы докладов конференции. М., 1977, с. 19-20.
- Вийтар Э.А.** К вопросу интерперсональной перцепции у слабослышащих детей. - В сб.: Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук (I часть). Восьмая научная сессия по дефектологии и пятые всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии). М., 1979, с. 21-22.
- Вийтар Э.А.** К вопросу об интерперсональной перцепции у слабослышащих школьников. - В сб.: Коррекционная работа в специальных школах. Труды по дефектологии Ш. Тарту, 1981, с. 34-40. (Уч. зап. ТТУ, вып. 559).
- Вийтар Э.А.** Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников. - Дефектология, 1981, № 4, с. 30-36.
- Вийтар Э.А.** Особенности понимания дружеских отношений у слабослышащих школьников. - В сб.: Исследование личности детей с нарушениями слуха. М., 1981, с. 5-12.
- Вярянен В.А.** Оценка своего положения в коллективе подростков вспомогательной школы. - Дефектология, 1971, № 4.
- Вярянен В.А.** Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы. Дисс. канд. М., 1974.
- Вярянен В.А.** Особенности межличностных отношений учащихся вспомогательной школы. - В сб.: Общение аномальных детей. Труды по дефектологии Ш. Тарту, 1980, с. 3-26. (Уч. зап. ТТУ, вып. 521).
- Гарбузов В.И.** Формирование личных взаимоотношений в учебных группах подростков, страдающих неврозами. - В сб.: Социально-психологические проблемы взаимоотношений. Минск, 1970, с. 64-174.
- Гордиенко Е.А.** Некоторые психолого-педагогические аспекты взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе. - Дефектология, 1981, № 5, с. 14-20.

Даргевиченко Л.И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы. Дисс. канд. М., 1971. - 149 с.

Коломинский Н.Л. Осознание умственно отсталыми подростками своего положения в коллективе сверстников. - Дефектология, 1971, № 6.

Коломинский Н.Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях. Дисс. канд. Минск, 1972^a. - 127 с.

Коломинский Н.Л. О формировании самооценки и уровень притязаний у учащихся вспомогательной школы. - Дефектология. 1972^b № 6, с. 57-62.

Кузмайтэ Л.И. Некоторые особенности личных взаимоотношений умственно отсталых детей младших классов. - Дефектология, 1970, № 3.

Петрова В.Г. Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка. - В кн.: Психология глухих детей. М., 1971, с. 393-402.

Прилепская Т.Н. Исследование самооценки и уровень притязаний у глухих подростков. - В сб.: Исследование личности детей с нарушениями слуха. М., 1981. с. 18-31.

Пушк Т.Э. Оценка и самооценка социально значимых черт личности у глухих школьников. - В сб.: Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук (I часть). Восьмая научная сессия по дефектологии и пятые всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии). М., 1979, с. 95-96.

Пушк Т.Э. Особенности оценки и самооценки значимых черт личности у глухих школьников. - В сб.: Исследование личности детей с нарушениями слуха. М., 1981, с. 13-17.

Синева Е.П. Сравнительная характеристика межличностных отношений лиц с глубокими нарушениями зрения в производственных и школьных коллективах. - В сб.: Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук (I часть). Восьмая научная сессия по дефектологии и пятые всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии). М., 1979, с. 220-221.

Синева Е.П. Исследование взаимоотношений слепых в производственных и школьных коллективах. Дисс. канд. Киев. 1931. 162 с.

Aunaruu, T. õpilaste vahelised isiklikud suhted Tartu I EIK-is. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1968. 109 lk.

- Axline, V.M. Dibs in search of self. Ballantine Books. New York, 1964. 224 p.
- Axline, V.M. Play therapy. Ballantine Books. New York, 1969, 374 p.
- Kabin, E. Sõpruse mõiste kujunemise iseärasusi VI - XII klasside närmikutel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1980. 96 lk.
- Klein, H. Sõprusemõiste kujunemine, areng ja seos omavaheliste suhete ning väärtusorientatsiooniga rasketel kõnehälvikutel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1981. 92 lk.
- Kirsal, V. Närmikute interpersonaalsed suhted väikestes gruppides. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1979. 95 lk.
- Kurla, A. Välimuse osast õpilaste suhtlemises abi- ja normkoolis. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1975. 73 lk.
- Kuopatkina, P. Abikooli nooremate klasside õpilaste omavaheliste suhete püsivusest. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1980. 92 lk.
- Leemets, L. Sõpruse mõiste kujunemise iseärasusi abikooli 5.-8. klassi õpilastel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1981. 91 lk.
- Mets, K. Interpersonaalne pertseptsioon nõrgaltnägilistel lastel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1982. 118 lk.
- Nilgo, R. Interpersonaalne pertseptsioon abikooli vanemate klasside õpilastel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1978. 92 lk.
- Puik, T. Interpersonaalse pertseptsiooni iseärasusi kurtidel õpilastel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1974.
- Puik, T. Kurtide õpilaste omavahelisest suhtlemisest. - В сб.: Вопросы олигофренопедагогики. Труды по дефектологии I. Тарту, 1978, с. 55-63. (Уч. зап. ТГУ, вып. 450).
- Puik, T. Kurtide õpilaste enesehinnangutest. - В сб.: Коррекционная работа в специальных школах. Труды по дефектологии III. Тарту, 1981, с.24-33. (Уч. зап. ТГУ, вып.559).
- Saar, A. Abikooli VII-VIII klassi õpilaste omavaheliste suhete tajumisest autosotsiomeetria põhjal. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1981. 70 lk.
- Zauram, R. Sõpruse mõiste kujunemise iseärasusi abikooli algklasside õpilastel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1981. 88 lk.
- Toomast, M. Abikooli vanemate klasside õpilaste omavaheliste suhete sõltuvus õpilaskultuuri elulaadist. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1980, lk. 83.
- Urgas, E. Mõnedest abikooli I klassi õpilaste suhtlemist mõjutavatest teguritest. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1978, 60 lk.

- Viitar, E., Aunapuu, T. Õpilaste omavahelised isiklikud suhted defektiivsete laste erlinternaatkoolis. - Rmt.: Nõukogude pedagoogika ja kool III. Tln., 1969, lk. 90-98.
- Viitar, E. Interpersonaalne pertseptsioon nürmikutel ja kõnehälvikutel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1976. 117 lk.
- Viitar, E. Nürmikute mitteverbaalse suhtlemise iseärasused. - В сб.: Общение аномальных детей. Труды по дефектологии II. Тарту, 1980, с. 27-37. (Уч. зап. ТТУ, вып. 52I).
- Viitar, E. Nürmikute ja kõnehälvikute suhetest. - В сб.: Общение аномальных детей. Труды по дефектологии II. Тарту, 1980, с. 46-53 (Уч. зап. ТТУ, вып. 52I).
- Vääränen, V. Abikooli õpilaste suhetest ja koolikollektiivi struktuurist. - Nõukogude Kool, 1972, nr. 12, lk. 1035-1040.

**ELEMENTAARMATEMAATILISTE MÕISTETE KUJUNEMISE
ISEÄRASUSTEST KOOLIEELIKUTE RÜHMAS**

V. Haljaste,

V. Neare

Sissejuhatus ja töö eesmärk

Kooli astumine on pöördeline moment iga lapse elus. See on üleminek uuele elukorrale ja tegevustingimustele, uutele positsioonidele ühiskonnas, uutele suhetele täiskasvanute ja eakaaslastega.

Õpilaseks saamise iseärasused esitavad suuri nõudmisi lapse isiksuse eri külgedele, tema psüühilistele omadustele, teadmistele ja oskustele. Lapse koolieelse arengu tulemuseks peakski olema vastavate isiksuse arengu külgede eelduste kujunemine, mis võimaldavad tal kõigepealt kohaneda kooli tingimustega ja nendes uutes tingimustes alustada teadmiste süstemaatilist omandamist pisut teisel tasandil kui enne kooli.

Elementaarsete matemaatiliste kujutluste arendamine lasteaedades soodustab laste taju, mälu, mõtlemise ja kõne arengut, kasvatab tähelepanu, õpetab last vaatlema, kuulama, alustatud lõpetama ning äratab huvi ümbritsevas tegevlikkuses esinevate esemete ja nähtuste tunnuste, samuti seoste vastu. Lapsed saavad ka vajalikke teadmisi, mis kokku loovad soodsamad tingimused edasijõudmiseks koolis.

Paljude uurijate töödest võime tõdeda, et lapsed suudavad omandada elementaarset matemaatilisi mõisteid varakult. Kerkib aga küsimus, kas laste matemaatika-alased võimed arenevad edasi iseenesest või on selleks vaja süstematiseeritud õpetamist. L. Võgotski (1956) järgi viib õpetamine arengut edasi, on arengu allikaks.

Nimetatud silmas pidades on muudetud sisult ka elementaarsete matemaatiliste mõistete kujundamise ainet koolieelsetes lasteasutustes. Esemete vormi ja suuruse tunnuste, aja- ja ruumimõistete ning hulga mõiste täpsustamine ja õpetamine on üles ehitatud nii, et see soodustaks enam keerukamate mõtlemisoperatsioonide (analüüs, süntees, üldistuse alged) arengut. Seoses nõudmiste kasvuga ja õpetamise süvendatusega ilmnevad aga järjest suuremad erinevused las-

te psüühiliste protsesside arengus ning nende individuaalsed iseärasused üldises arengutasemes. Paistab silma, et rühmades leidub lapsi, kes pealiskaudsel vaatlemisel on omandanud kooliks vajalikud matemaatika-alased teadmised, kuid lähemal uurimisel selgub, et need ei vasta psüühiliste protsesside arengutasemele, seega on teadmised mehaanilised.

Nii püstitasime käesoleva uurimistöö eesmärgid järgmiselt:

- kontrollida lasteaia vanema rühma laste elementaarsete matemaatiliste kujutluste ja oskuste vastavust programminõuetele;

- võrrelda matemaatika-alaste teadmiste taset kooliküpsuse katsete tulemustega.

Meie hüpotees oli üsna loomulik - lastel, kellel on programmikohaste matemaatika-alaste teadmiste tase madal, on ka kooliküpsuse tase madal.

Meetodist ja uurimise objektist

Uurimiseks vajaliku faktilise materjali kogumiseks koostasime katsete kompleksi, mille abil selgitasime välja omandatud elementaarmatemaatilised programmiteadmised. Katsed pidid andma andmeid kõikide programmis esitatud osade kohta. Igal katsel oli oma kindel eesmärk ja enamik katseid sisaldas veel ülesandeid, mis võimaldasid teadmiste omandatuse ja laste matemaatika-alaste võimete kohta objektiivsemaid andmeid saada. Katsed viidi läbi individuaalselt. Iga õigesti ja iseseisvalt sooritatud operatsiooni eest sai laps 2 punkti, abiga lahendatud ülesande eest 1 punkti ja vale või vastamata jäänud ülesande eest 0 punkti.

K a t s e 1 koosnes neljast küsimusest:

- Mitu kätt on kahel poisil?
- Mitu sõrme on kahe lapse paremal käel kokku?
- Mitu looma ja lindu on aia taga? (Materjaliks oli pilt, millel oli näha aia alt paistvate loomade-lindude jalad.)

- Mitu jalga on kurel, kui ta seisab soos ühel jalal?

Katse eesmärk: Selgitada välja standardsete hulkade tajumise ja nendega opereerimise oskusi.

K a t s e 2 koosnes samuti 4 ülesandest:

- A. Anna mulle 5 pulka, endale võta 1 rohkem.
- B. Võta endale 7 pulka, minule anna 3 vähem.
- C. Pane paberi ülemisele servale 4 ringi, aga alumisele 2 võrra rohkem.
- D. Pane paberi keskele 8 kolmnurka, lauale 5 võrra vähem.

Katse eesmärk: Selgitada välja hulkade võrdlemisel saadud teadmiste kasutamise oskusi ja mõistete "võrra vähem", "võrra rohkem" aktualiseeritust laste oskustes.

K a t s e 3 sisaldas kaht ülesannet:

- A. Ütle arve 3-st 10-ni.
- B. Ütle arve 8-st 4-ni.

Katse eesmärk: Selgitada välja naturaalarvude rea omandatuse teadlikkus või mehaanilisus.

K a t s e 4:

- Nimeta need numbrid (3, 6, 4, 7, 5, 1, 8, 2, 9, 10).

Katse eesmärk: Kontrollida numbrite tundmist.

K a t s e 5 sisaldas kolm ülesannet. See katse ei ole küll päris programmikohane, kuid aitab välja selgitada loogiliste seoste avastamise võimet naturaalarvude rea abil. Katseülesanded on koostatud A. Vengeri, E. Leongardi ja G. Võgodskaja eeskujul (1973).

- Loe need arvud ja nimeta vähemalt kaks järgmist:

- A. 3, 4, 5, ..., ...
- B. 2, 4, 6, ..., ...
- C. 9, 7, 5, ..., ...

K a t s e 6 sisaldas järgmisi variante:

- A. Võta pulgad ja ehita kolmnurk. Miks sa nii tegid?
- B. Võta pulgad ja ehita nelinurk. Miks sa nii tegid?

Katse eesmärk: Selgitada välja geomeetriliste kujundite tunnuste kasutamise oskus praktilises tegevuses.

K a t s e 7 koosnes samuti kahest ülesandest:

- A. Nimeta nädalapäevad.
- B. Ütle nüüd kuude nimetusi järjest.

Katse eesmärk: Selgitada välja nädalapäevade ja kuude nimetamise oskus õiges järjekorras.

K a t s e 8 sisaldas kolme ülesannet:

- Kuula ülesannet ja lahenda!

- A. Anne viis oravale 4 pähklit ja 3 käbi. Mitu pähklit ja käbi sai orav?
- B. Mardil oli 9 kopikat. Ta ostis ühe pliitsi, mis maksis 3 kopikat. Mitu kopikat on Mardil alles?
- C. Maiule meeldivad väga hobused. Vanaema juures maal käib ta tihti hobuseid vaatamas. Koplis on 7 hobust. Maiu siilitab 1 hobust. Mitu hobust on koplis?

Katse eesmärk: Selgitada välja programmikohaste lihtülesannete lahendamise oskus, millest selguvad veel ka iseärasused mõtlemise paindlikkuses (Krutetski 1962).

K a t s e 9 sisaldas ühe ülesande:

- Võta kaardid. Leia kaart, kus on täppe kõige vähem.

Aseta teised kaardid siia järele õiges järjekorras.



K a t s e 10 sisaldas samuti ühe ülesande:

- Leia puuduv kaart (vt. lk. 56).

Katsete 9 ja 10 eesmärk on välja selgitada hulkade võrdlemise ja järjestamise oskusi (Weigl 1972).

Nende katseülesannete juurde olid meil ette nähtud ka abiküsimuste variandid (mida me siinkohal ära ei too), et selgitada, missuguste mõistete puhul vajavad lapsed veel abi ja kuidas nad seda kasutavad. Abi anti põhiliselt kolmel tasandil: verbaalne tasand - ülesande kordamine mõningase aktsendiga; verbaal-suunav tasand - abiküsimuse (abiküsimuste - kuni 2 küsimust) esitamine ja näitlik-praktiline tasand (Neare 1979).

Kooliküpsuse selgitamiseks kasutasime kooliküpsuse katseid (Juhendid... 1977). Need viidi läbi täpselt juhendi kohaselt.

Käesoleva uurimistöö objektiks oli 50 last ühe Tallinna lastepäevakodu koolieelikute rühmadest. Tütarlapsi oli 25 ja poeglapsi samuti 25. Tütarlapsed olid suhteliselt nooremad - 6 kuni 6,5 aastased, poeglapsed aga 6 a. 11 k. - 7,5 aastased. Nii või teisiti oleksid kõik uuritud lapsed vanuse poolest pidanud olema saavutanud kooliküpsuse. Nende hulgas oli enamik niisuguseid, kes viibisid lasteasutuses

juba 3. eluaastast, seega ka süstemaatiline õppimine koolieelses eas peaks olema igati soodustanud vajaliku koolikõpuse saavutamist.

Katsete tulemused ja analüüs

Alljärgnevalt vaatleme kõigepealt elementaarimatemaatiliste programmiteadmiste omandatuse kontrollimise tulemusi. Esitatud ülesannete kompleksile vastamisel oli igal lapsel võimalik saada maksimaalselt 46 punkti. Algandmeid analüüsime eraldi tütarlaste ja poeglaste kaupa ning seejärel ka kogu grupis.

Tabelist 1 näeme kõigepealt, et valdavate mõistete osas on uuritud poeglaste tulemused pisut paremad kui tütarlastel (katsed 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10). Võrdsed on poeg- ja tütarlaste teadmised-õskused geomeetrilistest kujunditest (ring, kolmnurk, nelinurk). Paremateks osutusid tütarlapsed aga nädalapäevade ja kuude nimetamisel, mis võib tähendada, et osal tütarlastest on lihtsalt parem verbaalne mälu. Üeldu käib tööpoolest ainult osa tütarlaste kohta, sest kui vaadelda standardhälbeid, siis on see tütarlastel tunduvalt kõrgem (1,4) kui poeglastel (0,7). Tähendab, tütarlaste vahel on gruppisisesed erinevused suuremad kui poisiste grupis. Poisid on siin üsna ühtlaselt nõrgad (õigeid vastuseid vaid 65 %). Mõningane paremus on tütarlastel ka hulgakaartide järjestamises. Asi võib olla siin jälle selles, et tüdrukud saavad kiiremini aru suhteliselt pikkadest verbaalsetest korraldustest kui poisid, sest ülesanne ise sisuliselt raske ei olnud. Oli ju instruksiooni kohaselt vaja kaartide hulgast leida kõigepealt see, millel on kõige vähem täppe ja seejärel teised kaardid õigesse järjekorda seada nii, et kogu aeg oleks järgmisel kaardil ühe võrra rohkem täppe. Üeldut peaks kinnitama järgmine katse, kus ülesandest arusaamist kergendas näitlik situatsioon, kuid ülesanne ise oli sisult raskem, sest lastel tuli võrrelda olemasolevaid hulgakaarte (iga kord 2) ühe kolme kaardi seast valitud kaardiga. (Ülesanne: Aseta va-

hele punduv kaart!) Selle

ülesande lahendasid poisid 10 % võrra paremini ja ka ühtlasemalt paremini ($\delta = 0,4$) kui tüdrukud ($\delta = 0,6$).

Tabel 1

Katsete tulemused algpunktide alusel

Katse		Punktide max	Tütarlapsed n=25				Poeglapsed n=25				t
nr.	sisu		Õigete vastuste				Õigete vastuste				
			arv	%	x	σ	arv	%	x	σ	
1.	Operatsioonid standardsete hulkadega	200/200	172	86	6,9	1,2	174	87	7,0	2,0	0,2
2.	Hulkade võrdlemine	200/200	158	79	6,3	3,7	166	83	6,6	1,2	0,4
3.	Arvude nimetamine 3→10 ja 8→4	100/100	92	92	3,7	0,5	96	96	3,8	0,2	1,0
4.	Numbrite tundmine	50/50	48	96	1,9	0,2	50	100	2,0	0	0
5.	Rea jätkamine	150/150	82	55	3,3	0,8	93	62	3,7	2,2	0,2
6.	Kujundite ehitamine	100/100	96	96	3,8	0,1	96	96	3,8	0,1	0
7.	Nädalapäevade ja kuude nimetamine	100/100	74	74	3,0	1,4	65	65	2,6	0,7	0,3
8.	Tekstülesannete lahendamine	150/150	117	78	4,7	1,7	131	87	5,2	0,6	0,3
9.	Hulgakaartide järjestamine	50/50	47	94	1,9	0,2	46	92	1,8	0,2	1,8
10.	Õige hulgakaardi asetamine lünka	50/50	35	70	1,4	0,6	40	80	1,6	0,4	1,3
Üldine n = 50		1150/1150	921	80	36,8	32,9	957	83	38,3	20,1	0,2

Antud juhul analüüsisime katsete tulemusi võrdlevalt tütar- ja poeglaste vahel. Kuigi erinevused olid poeglaste kasuks, peab märkima, et poiste (või üksikute katsete osas tüdrukute) paremus teadmistes pole statistiliselt oluline (isegi mitte 95-protsendilise usaldatavuse korral).

Seega võime öelda, et omandatud programmikohaste teadmiste tasemega ja eriti nende kasutamise oskustega ei saa päriselt rahule jääda, sest keskmine tulemuste protsent pole mitte 90 - 100, vaid 81,6. Eriti ei saa rahule jääda hulkade võrdlemisega, ajamõistete kasutamisega, tekstülesannete lahendamise ja arvuhulga seoste loomisega (katsed 2, 7, 8, 5). Õigete vastuste protsent kogu grupil on siin vastavalt 81, 69,5, 82,6 ja 58.

Järgnevalt on huvitav edasi anda analüüsi tulemused grupisisesele nende ülesannete osas, kus ilmesid suuremad raskused. Nagu juba märgitud, olid nendeks ülesanded katsetest 2, 7, 8 ja 5. Uuritud lastest andis maksimumi õigeid vastuseid (46 punkti) ainult üks poiss. Lapsi, kes kogusid 40 - 44 punkti, oli kogu grupis 18, s.o. 36 % (neist 9 poissi, 9 tüdrukut). Nende laste hulgas ei ole niisuguseid, kes poleks lahendanud ühtki ülesannet, s. t. nad suutsid kasutada abi ja enamasti piisas instruksiooni kordamisest või ühe abiküsimuse esitamisest. Need on hea matemaatika-alase mõtlemise arengu potentsiaaliga lapsed, sest katses 5, kus B-variandis tuli suurendada iga järgnevat arvu 2 võrra, kasutasid nad abi ja enamik oskas seda edukalt kasutada C-variandis (kahe võrra kahaneva rea jätkamine). See tõestabki ülalnimetatud arvamust nende kohta. Tekstülesannete lahendamisel vajasisid ülesande kordamist nimetatud 18 lapsest need, kes kogusid 40 või 41 punkti (11 last). Needsamad lapsed vajasisid abi ka hulkade võrdlemisel ja kuude nimetuste ütle-
misel.

Järgmisena võib vaadelda lapsi, kes saavutasid 32 - 39 punkti. Neid oli enamik, s. o. 27 last (14 poissi ja 13 tüdrukut) - 54 %. Selle alagrupi lapsed lahendasid 100-protsendilise õigsusega põhiliselt lihtsamad ülesanded. See tähendab, et nad valdavad vabalt operatsioone standardsete hulkadega (nad teavad, mitu kätt on näiteks kahel lapsel jne.) tavalises situatsioonis. Abi vajasisid nad loomade ja lindude arvu määramisel aia alt paistvate jalgade järgi, kuigi teadsid, et kanadel on kaks ja koertel neli jalga.

Tütarlastel oli raskusi ka kure jalgade arvu määramisega, kui viimane seisab ühel jalal (9 tüdrukut väitis kõigepealt, et kurel on siis üks jalg). Peaaegu 100-protsendiliselt suudavad nad kasutada hulkade võrdlemisel saadud oskusi ühe võrra suurendamise situatsioonis. Eriti palju abi vajasisid nad (kohati kuni näitlik-praktilise tasandini) hulgaelementide arvu vähendamisel 3 - 5 võrra. Seega võime öelda, et mõiste "vähem" on lastel omandatud halvemini kui mõiste "rohkem". Arvude nimetamisega antud arvust antud arvuni (katse 3) täitsid need lapsed kergelt ülesande kasvavas järjekorras. Abi vajasisid nad kahanevas järjekorras arvude nimetamisel. Oli ka juhuseid, kus tütarlapsed (2) ei suutnudki nimetada arve 8-st 4-ni. Ka selle grupi lapsed täitsid kõige paremini numbrite tundmise ülesande (katse 4), mis näitab, et laste teadmistes on numbri tundmine tõusnud tähtsamale kohale kui hulkadega opereerimine ja hulga-arvu seos. Koolimatemaatika seisukohalt on viimane tegelikult tunduvalt tähtsam.

Hulga-arvu seose puudulikust omandamisest räägivad eriti selget keelt katse 5 ja katse 2 tulemused, kus lapsel tuli olemasolevaid teadmisi arvudest, numbritest ja hulkadest praktiliselt kasutada. Esimesel juhul tuli number seostada arvuga, arv hulgaga ja jätkata siis rida, teisel juhul vastandada arvsõna hulgaga. Just need ülesanded, mis näitavad, et lapsed omandavad küll väga kergesti numbraid, kuid need oskused jäävad passiivsele tasandile ja nad ei oska ise uusi teadmisi eelmistega seostada. Katses 5 täideti kergesti ainult A-variandi ülesanne, kus tuli jätkata tavalist arvude rida esitatuna numbritega (3, 4, 5, ...). Väga suur hulk lapsi (17 27-st) ei suutnud ka abistamisel täita C-variandi ülesannet (9, 7, 5, ...) ja abi vajati B-variandi korral (2, 4, 6, ...). B-variandi korral antud abi kuni esemetega arvudele vastavate hulkade võrdlemiseni ei aidanud siin oluliselt kaasa C-variandi õigele lahendusele (20-st lapsest, kes lahendasid B-variandi abiga, suutsid ainult 3 lahendada ka C-variandi).

Katses 6 oli ühes ülesandes tegemist kolmurga ja teises nelinurga konstrueerimisega. Nägime, et ka need lapsed, kes kogusid kokku 32 - 39 punkti, suudavad vabalt valida vajaliku arvu pulki, et konstrueerida kujund, kuid neil on raskusi oma tegevuse põhjendamisel. See näitab, et

omandatud teadmised kujundite tunnustest on jäänud passiivsele tasandile. Katse 7 ülesanded nõudsid lastelt nädalapäevade ja kuude nimetamist. Andmetest näeme, et suuremaid raskusi on selles grupis just poistel kuude nimetuste ütlamisega. See tähendab kahtlemata, et kuude järjekord jääb lastele halvemini meelde, sest neid on rühmas suhteliselt vähem harjutatud võrreldes nädalapäevadega ja neid on ka raskem seostada konkreetsete tegevustega või näitvahenditega.

Katse 8 ülesanded sisaldasid tekstülesannete lahendamist, mis andis ülevaate sellest, kui võrd on lapsed omandanud aritmeetiliste tehete (liitmine ja lahutamine) sisu. Samuti saime ülevaate loogilise mõtlemise kohta selles mõttes, kuidas on neil abstrahseerunud ülesannete tavaline struktuur. Andmetest nägime, et paremini on uuritud lastel omandatud liitmistehet (A-variant), kus nimetatud 27 lapsest vajas abi 3 tütarlast ja 1 ei suutnud ka abiga lahendada. Halvemini on omandatud lahutamine (B-variant), kus nimetatud 27-st vajasid abi 8 poissi ja 7 tüdrukut ning 2 tütarlast ei lahendanud ka abiga. Selle katse C-variandi ülesanne oli nn. nipiga, kus oli vaja hoolikalt jälgida ülesande teksti, sest arvud ei mänginud mingit rolli. Tulemustest nägime, et enamik lasteaias vanema rühma lastest on küllaltki stereotüpselt kinni tekstülesande tüüpilises struktuuris. Nad ei pööra erilist tähelepanu kirjeldatud situatsioonile, tajuvad ülesandest primaarselt arve ega suuda neid seostada küsimusega ja kirjeldatud situatsiooniga. Nii tuli mehaaniliselt antud väärad vastused katkestada ja korrata ilmekalt ülesannet kuni 2 korda, enne kui saadi õige lahendus. Sellist abi võeti siiski hästi vastu, eriti tütarlaste poolt, mis tõestab veel kord nende paremat verbaalsust.

Katseülesanded 9 ja 10 olid rakendusliku iseloomuga, kus lastel tuli praktiliselt kasutada juba suhteliselt ammu omandatud hulkade võrdlemise oskust ja nende seost arvuga. Nägime, et just selles grupis oli palju lapsi, kes vajasid hulkade võrdlemisel abi nii väiksema kui suurema hulga poole, aga ka neid, kes ei suutnud seda üldse lahendada.

Uuritud grupis oli veel üks väike alagrupp lapsi, kes said kõikide ülesannete eest 19 - 28 punkti. Kõige vähem -

19 punkti - sai üks tütarlaps, järgmiselt - 21 punkti - üks poeglaps ja 24 ning 28 punkti kuulusid tütarlastele. Nende laste kohta peab ütlema, et nad tundsid ainult numbreid. Kõik ülejäänud teadmised olid ebakindlad ja kasutada ei suutnud nad oma teadmisi sugugi.

Nii nägime katseülesannete analüüsist, et koolieelikute rühmades on tõepoolest väga erineva tasemega lapsi juba üksnes matemaatika-alaste eelteadmiste poolest. Et kõige tugevamate grupis oli meil antud juhul ainult 1 laps, tugevate grupis 18, keskmiste grupis 27 ja kõige nõrgemate grupis 4, arvutasime andmete statistilise olulisuse t-testi abil tugevate ja keskmiste gruppi sattunud laste tulemuste vahel ($t = 5$), keskmiste ja nõrkade tulemuste vahel ($t = 2,4$) ja tugevate ning nõrkade tulemuste vahel ($t = 3,1$). Nimetatud erinevused osutuvad statistiliselt olulisteks, mis veel kord tõendab, et praeguse töö tulemusel ei saavuta kõik koolieelikud ühtlast matemaatika-alaste eelteadmiste taset.

Silmas pidades meie uurimistöö teist eesmärki, kogusime matemaatika-alastes katsetes osalenud ühe grupi (25 last) laste kohta andmeid ka nende vaimsest arengust kooliküpsuse katsete abil. Täpsema ülevaate katsete tulemustest subtestide kaupa annab tabel 2.

Esimene subtest tervikuna selgitas välja uuritud laste taju kiiruse ja täpsuse. Enamasti jõuavad lapsed 2 minuti jooksul läbi kriipsutada 50 ringi (Juhend ..., 1977). Tabelist 2 näeme, et uuritud grupi lastel on taju kiiruse keskmise 20,8 mahatõmmet. See on üsnagi tagasihoidlik tulemus. Näeme veel, et rühmas on nii aeglaselt kui kiireid lapsi. Ettenähtud aja jooksul suutsid kaks poeglast teha vaid 6 - 7 mahatõmmet, samal ajal kui üks tütarlaps tegi 40 märki. Märgitud maksimumist pool ja natuke enam mahatõmmet on teinud veel 4 tütarlast ja 2 poeglast (24 %). Nii näeme, et enamik uuritud grupi tütar- ja poeglastest tajuvad märke vägagi aeglaselt (töötavad aeglaselt), sest alla 29 ja üle 9 kriipsutuse tegi 64 % lastest. Niisugust töötamise aeglust võisime näha ka osa matemaatika-alaste ülesannete täitmisel (näit. võtmine, andmine, asetamine ja kujundite ehitamine).

Taju kiirust peab muidugi vaatlema tihedas seoses taju täpsusega. Selle subtesti täitmise eest võis saada maksimumaalselt 100 punkti. Esitatud tabelist näeme, et niisugu-

Tabel 2

Koolikõpsuse katsete tulemused üksikute katsete kaupa

Su- ga	Jrk. nr.	Subtesti number ja sisu						Kokku
		I		II	III	IV	V	
		kiir- rus	Taju täp- sus	Omanda- mise kiirus	Kujut- lus- võime ja taip	Pilti- de jär- jesta- mine	Kombi- neeri- mis- oskus	
Tütarlapsed	1.	14	87	10	4	21	6	142
	2.	11	63	8	0	10	9	101
	3.	21	21	9	2	13	6	72
	4.	13	62	10	2	19	1	107
	5.	13	82	15	7	13	11	147
	6.	12	100	6	6	8	1	133
	7.	15	45	14	3	22	9	108
	8.	25	64	9	3	14	6	121
	9.	33	100	14	7	16	15	185
	10.	21	91	4	1	17	3	137
	11.	34	100	8	9	20	12	183
	12.	31	100	1	2	20	8	162
	13.	20	55	5	2	3	1	86
	14.	22	100	6	3	20	3	153
	15.	40	90	0	1	20	6	157
Poeglapsed	16.	6	40	5	3	17	12	83
	17.	20	90	6	5	6	6	133
	18.	33	89	3	5	20	10	160
	19.	7	10	4	2	11	6	40
	20.	21	62	7	4	21	1	116
	21.	9	100	10	4	15	4	142
	22.	19	95	12	8	6	11	151
	23.	17	36	5	7	16	3	84
	24.	35	100	8	12	26	10	191
	25.	23	96	5	7	18	7	156
Kokku:		520	1879	184	108	392	167	3250
	\bar{x}	20,8	75,2	7,4	4,3	15,7	6,7	130
	s	9,1	26,9	3,8	2,9	5,6	4,0	37,1
	v %	43,8	35,8	51,4	67,4	35,7	59,7	28,5

se tulemuse on saavutanud 2 poeg- ja 5 tütarlast, mis on 28 % uuritud grupist. Väga hea tulemus on veel 8 lapsel (82 - 95 punkti) - 32 %, võrdselt neljal tüdrukul ja neljal poisil. Poole punktidest ja natuke üle selle on saanud veel 5 last (20 %). Seega on uuritud grupis lastel taju täpsus tunduvalt parem.

Vaadeldes aga erakordselt aeglaselt töötanud laste taju täpsust, näeme, et ka see on neil väga madal. Üeldu käib just kõige aeglasemalt töötanud poiste kohta. On aga ka lapsi, kes on aeglasemad, aga väga täpsed (9 - 12 mahatõmmet, täpsus 100). Ülejäänud 100-punktilise täpsusega töötanud laste taju kiirus on pisut üle keskmise, nii et siin on seos taju täpsuse ja kiiruse vahel seaduspärane.

Teine subtest andis andmeid omandamise kiiruse kohta. Maksimaalselt võis iga laps saada 20 punkti. Tabelist näeme, et kogu uuritud rühma aritmeetiline keskmine on alla poole head tulemust. Poole ja üle poole punktidest sai ainult 7 last (28 %). Erakordselt madalad tulemused (0 - 5 punkti) olid 9 lapsel (36 %). Ka ülejäänute tulemusi ei saa rahuldavaks pidada. Seega näeme, et mälu arengu poolest on selle rühma laste tase väga madal. See võib olla ka üheks põhjuseks elementaararvematemaatiliste mõistete aeglasele omandamisele ja nõrgale kinnistatusele. Nõnab ju hulkade võrdlemine hajutatult, hulga-arvu seos, aja- ja ruumimõistete omandamine lisaks heale mehaanilisele mälule enam vahendatud omandamise võimet, oskust õppida (Krutetaki 1968; Leušina 1974 jt.).

Kujutlusvõimet ja taipu, mis on samuti väga olulised aspektid matemaatika-alases mõtlemises (Krutetaki 1962), mõttis kolmas subtest. Tabelist 2 näeme, et ka selle katse tulemused pole kiita (aritmeetiline keskmine 12 võimalikust 4,3. Ka standardhälve on väike, s. t. uuritud grupp on üldiselt nõrgal tasemel kujutlusvõime ja taibu poolest). Ainult üks poiss, kes matemaatika-alaste katsete eest sai maksimumi punkte, saavutas sellise tulemuse ka siin.

Neljas katse mõttis loogilise mõtlemise taset seeriapiltide järjestamise abil (maksimum 26 punkti iga lapse kohta). Selle subtesti tulemused on suhteliselt paremad, sest saavutatud aritmeetiline keskmine on 15,7 punkti. Võib arvata, et selle katse tulemused on paremad ka väga tiheda analoogia tõttu paljude töövõtetega lasteaja elementaarar-

temaatika tundides (jadade koostamine, hulgakaartide järjestamine, päevaosi iseloomustavate piltide järjestamine jne.). Maksimaalse punktide arvu piltide järjestamise eest sai samuti ainult varem mainitud poeglaps (4 %). Keskmise ja üle keskmise tulemuse saavutasid 18 last (72 %) ning alla poole punktidest 6 last (24 %). Nii näeme, et mingi kindla näitlikult antud loogilise ülesandega tulevad üldrühma lapsed valdavalt hästi toime.

Viies subtest mõttis kombineerimisoskust. Siin oli tegemist osa järgi terviku tajumisega ja terviku moodustamisega aktiivsel tasandil. Osa ja kogumi vaheliste seoste määramisega on elementaararvemaatikas palju tegemist (osahulga ja hulga seosed). Uuritava rühma tulemused on üldiselt rahuldavad, kuid väga suured on grupisisised erinevused ($\delta = 4,0$), s. t., et on lapsi, kes täidavad ülesande väga hästi (maksimum 15 punkti - 1 tütarlaps) ja neid, kelle kombineerimisoskus on väga halb (saavutatud vaid 1 - 3 punkti - 7 last), alla keskmise (4 - 6 punkti) said samuti 7 last ja keskmiselt ning üle selle 10 last.

Kooliküpsuskatsete tulemuste järgi üldse on uuritav rühm rahuldaval tasemel. Kõige paremal kooliküpsuse tasemel on üks poiss, kes saavutas siin üldse 191 punkti 223-st võimalikust (arvutamises saavutas ta maksimaalse 46 punkti). Tütarlastest saavutas parim 185 punkti (arvutamises samal tütarlapsel 40 punkti). Nii võib kõrvuti vaadelda kõiki kahes katseseerias osalenud lapsi.

Parema ülevaate saamiseks võrdlevalt matemaatika-alase ja kooliküpsuse tasemetest on otstarbekas kanda saadud punktid üle IQ ühikutesse. Seega võib alljärgnevalt vaadelda tabelit 3.

Tabelist 3 näeme, et matemaatika-alaste võimete poolest on uuritud grupp tunduvalt ühtlasem - lapsed jaotuvad siin ainult kahte kategooriasse - keskpärasesse ja madalasse (viimasest ainult 1 poeglaps). Kui tulemusi hoolikamalt vaadelda, näeme, et on veel 2 tütarlast, kelle IQ tase on väga lähedane madalale tasemele ja 2 poeglast, kes on küll keskpärasel tasemel, kuid see on lähedasem kõrge kategooria tulemustele. Nimetatud lastel, kellel IQ arvutamise eest on madal või sellele lähedal, on kooliküpsuse katsete eest saadud IQ madalas või erakordselt madalas kategoorias. Seega kinnitavad antud juhul kooliküpsuskatsed meie tule-

Tabel 3

Katsete tulemused võrdlevalt algpunktides ja
IQ ühikutes

Sugu	Jrk. nr.	Arvutamise katsete tulemu- sed			Kooliküpsuse katsete tule- mused		
		Alg- punktid	IQ	Kategooria	Alg- punktid	IQ	Kategooria
Tütarlapsed	1.	36	96	Keskpärase	142	105	Keskpärase ^{***}
	2.	19	93	"-"	101	88	Madal
	3.	28	96	"-"	72	77	Väga madal
	4.	35	99	"-"	107	91	Keskpärase ^{**}
	5.	42	102	"-"	147	107	"-" ^{***}
	6.	32	98	"-"	133	101	"-"
	7.	41	102	"-"	108	91	"-" [*]
	8.	40	101	"-"	121	96	"-"
	9.	40	101	"-"	185	122	Väga kõrge
	10.	38	100	"-"	137	103	Keskpärase
	11.	43	102	"-"	183	121	Väga kõrge
	12.	42	102	"-"	162	113	Kõrge
	13.	24	95	"-"	86	82	Madal
	14.	43	102	"-"	153	109	Keskpärase ^{***}
	15.	39	101	"-"	157	111	Kõrge
Poeglapsed	16.	40	102	Keskpärase	83	81	Madal
	17.	33	97	"-"	133	101	Keskpärase
	18.	40	102	"-"	160	112	Kõrge
	19.	21	89	Madal	40	64	Erak. madal
	20.	41	103	Keskpärase	116	94	Keskpärase ^{**}
	21.	39	101	"-"	142	105	"-" ^{***}
	22.	44	105	"-"	151	108	"-" ^{***}
	23.	40	102	"-"	84	82	Madal
	24.	46	106	"-"	191	124	Väga kõrge
	25.	41	103	"-"	156	110	Kõrge

* Lähemal madalale tasemele kui keskpärase taseme keskmisele.

*** Lähemal kõrgele tasemele.

musi elementaarmatemaatiliste teadmiste taseme valdkonnas ja need kolm last ei peaks alustama oma õpinguid üldhariduskoolis (12 %).

Kooliküpsuskatsete tulemuste ülekandmisel IQ ühikutesse näeme paremini, et uuritud gruppi kuuluvad tööpooletest võrdlemisi erinevate vaimsete võimete arenguga lapsed. Siin jaotuvad lapsed kuude kategooriasse. Puudub ainult erakordselt kõrge tase. Kuid ka siin on nii, et väga kõrgesse kategooriasse kuulub 3 last (1 poeg- ja 2 tütarlast. Arvutamises on need tütarlapsed heal keskpärasel ja poeglaps kõrgemale lähemal keskpärasel tasemel), erakordselt madalal tasemel on 1 poeglaps (ka arvutamises madal tase), väga madalasse kategooriasse kuulub siin 1 tütarlaps (arvutamises keskpärane); madalal tasemel on 4 last (2 tütar- ja 2 poeglast, kes arvutamises on lähedased madalale tasemele või, keskpärasel tasemel). Keskpärasel tasemel vaimse arengu poolest on antud juhul rühmast 12 last (arvutamises ka kõik keskpärasel tasemel) ja kõrgesse kategooriasse kuulub 4 last (arvutamises keskpärased).

K o k k u v ö t e

Uurimistulemuste analüüsist võime kokku võtta järgmist:

- uuritud gruppide lapsed (50) on omandanud elementaarmatemaatiliste mõistete programmimaterjali rahuldavalt (keskpärasel tasemel);

- 100-protsendiliselt on omandatud vaid numbrite tundmine;

- paremini on omandatud hulkade tajumine, mõiste "on rohkem kui" hulkade võrdlemisel aktiivsel tasandil ja geomeetriliste kujundite ehitamine;

- halvemad on laste teadmised loogilise rea jätkamise, nädalapäevade ja kuude nimetuste tundmise ning tekstülesannete lahendamise valdkonnas;

- raskusi valmistab mõiste "on vähem kui" kasutamine aktiivsel tasandil;

- viienda ülesande B- ja C-variandid näitasid ka loogilise mõtlemise taset ning õpetatavust, mis on tulemuste põhjal enamikul lastest elementaarmatemaatiliste mõistete kujundamise kaudu arendatavad;

- katsete tulemuste põhjal eraldus võrdlevalt uuritud

25-st lapsest 3 (12 %), kes pole saavutanud koolis õppimiseks vajalikku kooliküpsuse taset;

- kooliküpsuskatsete kõrval saab ka matemaatika-alaste ülesannete abil kindlaks määrata laste vaimse arengu taset koolieelikute rühmas. Seos antud katseseria vahel on tugev ($r = 0,64$).

Kirjandus

Juhendid kooliküpsuse katsete läbiviijatele (5 katset kooliastujate vaimse arengutaseme määramiseks 6 aspektist). Koost. P. Kees.-Tln.: TPedI, 1977.

Weigl, I. Vergleichen, Ordnen, Zuordnen.- Volkseigener Verlag, Berlin, 1972.

Venger, Leongard, Võgotskaja - Венгер А.А., Леонгард Э.П., Выгодская Г.Л. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. - М.: Просвещение, 1973.

Võgotski - Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Том I. - М.: АПН РСФСР, 1956.

Krutetski - Крутецкий В.А. Анализ индивидуальной структуры математических способностей у школьников. - В сб.: Способности и интересы /Под ред. Н.Д. Левитова и В.А. Крутецкого. - М.: АПН РСФСР, 1962.

Krutetski - Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. - М.: Просвещение, 1968.

Leušina - Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1974.

Neare - Неаре В.Ю. Особенности представлений о множестве у детей с задержкой психического развития, умственно отсталых и нормально развивающихся. - В сб.: Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук. 2 часть. - М.: АПН СССР, 1979.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ

В. Хальясте, В. Неаре

Р е з ю м е

Целью данного исследования было:

- определение соответствия элементарных математических представлений и знаний требованиям программы подготовительных групп детского сада;
- выявление уровня школьной зрелости детей исследуемой группы и сравнение их с уровнем элементарных понятий.

В качестве метода исследования мы использовали комплекс опытов на выявление усвоенности программного материала математических понятий в подготовительных группах (Неаре, 1979) и тесты школьной зрелости (Кеас, 1977). Всего участвовало в первом случае 50 детей, а во втором - 25 детей.

По данным анализа результатов экспериментов мы могли сделать следующие выводы:

- дети исследуемых групп (50) усвоили программный материал по элементарной математике удовлетворительно;
- лишь узнавание цифр усвоено в данной группе на 100 %;
- лучше усвоено восприятие множеств, понятие "больше" в условиях сравнения множеств, построение ряда множеств и конструирование геометрических фигур.

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЕРАЦИЙ ДЕЙСТВИЯ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

К. Карлеп

Многими исследованиями доказано, что учащимся вспомогательной школы свойственны значительные затруднения при овладении письмом. В работах учеников всех классов вспомогательной школы стойко сохраняются замены и пропуски, в меньшей мере перестановки и добавления букв. В младших классах эти нарушения часто ведут к полному искажению состава слова (Левина и Каше, 1954; Петрова, 1977; Орлова, 1967; Карлеп, 1971; Воронкова, 1972 и др.). Названные типы ошибок характерны для детей с разным языком обучения (Амбрукайтис, 1973; Карлеп, 1971; Савченко, 1969).

В целях объяснения возникающих у умственно отсталых детей затруднений при овладении письмом предпринимались многие исследования. Их авторы указывали на такие причины, как отражение неправильного произношения детей в их письме, нарушения отдельных анализаторов, недоразвитие фонематического слуха и т.д. (см. подробнее Петрова, 1977; Карлеп, 1971). Общим недостатком этих положений является то, что авторы обращали мало внимания на первичный и основной дефект детей — на умственную отсталость учащихся вспомогательной школы.

В результате исследований Р.Е. Левиной и ее сотрудников выяснилось, что причиной замедленного усваивания навыков письма и частых нарушений дисграфического типа является недоразвитие аналитико-синтетической деятельности умственно отсталых учащихся. Конечно, эта точка зрения не исключает возможности, что у ребенка дополнительно имеется и некоторый локальный речевой дефект. Эти правильные, но довольно общие положения требуют в целях организации коррекционного обучения некоторого уточнения. Исследования могут вестись в разных направлениях. Один путь — это выявление разнородных групп учащихся для разработки методики дифференцированного обучения как на уроках родного языка, так и на логопедических занятиях. Так, в исследовании М.С. Певзнер (1959) охарактеризованы затруднения в усвоении письма, обусловленные

клиническими вариантами олигофрении. В.В. Воронковой (1972) выявлены группы учащихся, у которых на фоне общей недостаточности аналитико-синтетической деятельности выступают следующие более конкретные причины несформированности письма: несформированность фонематического восприятия, нарушения произношения, двигательная недостаточность, расстройства целенаправленной деятельности. Л.И. Алексина (1977) обнаружила тесную связь между уровнем недоразвития устной речи и правописанием у школьников.

Другой путь — это выявление операционального состава действия письма на каждом языке, разработка методики исследования усвоенности каждой операции и затем составление системы упражнений для формирования отдельных операций и умственного действия в целом. Так как операции письма могут усваиваться учащимися неравномерно, то остается в силе и требование дифференцированного обучения.

В этом направлении также могут иметь место несколько различные подходы в зависимости от характера исследования (методические, психологические и т.д.). Например, в исследовании Е.Ф. Соботович и Е.М. Гопиченко (1979) сделана попытка выяснить состояние операции восприятия речи на слухо-производительном уровне, обеспечивающее полноценность импрессивной и экспрессивной устной речи, и на фонологическом уровне, где требуется установление звуковых последовательностей и их количества. Авторы нашли, что замена букв в письме может являться результатом нечетких фонематических представлений, хотя фонематический слух тех же учащихся нормально развит. Недостаточным при этом оказался слуховой контроль собственной или чужой речи (1979, с. 91-92).

Исследование фонематического анализа как умственного действия показало, что названный навык оказался у многих учащихся недостаточно устойчивым: ошибок наблюдалось значительно больше в том случае, когда действие анализа совершалось в умственном плане (1979, с. 93). Авторы сделали вывод о том, что у учащихся вспомогательной школы с нарушениями письма оказываются несформированными отдельные компоненты сложного процесса звукового и фонематического анализа (слуховой и зрительный контроль, координация операций, переключение с одной операции на другую, перенос действия анализа и самоконтроля в умственный план) (Соботович и Гопиченко, 1979, с. 97). Эти данные, несомненно, подтверждают положение о том, что механизмы дефектов письма у умственно отсталых

школьников необходимо искать, изучая именно вислую аналитико-синтетическую деятельность учащихся при письме.

Операциональный подход при изучении затруднений в процессе усвоения письма применяется и дефектологами Эстонской ССР (Карлеп, 1971, 1976; Карлеп, Контор, 1979 и др.). Научной основой данных исследований являются работы А.Р. Дурья, Д.Б. Эльконина и их сотрудников, которые рассматривают письмо как сложное и сознательное умственное действие с позиций теории деятельности. Уже в 1950 году А.Р. Дурья писал, что при обучении чтению и письму "на место непосредственного восприятия смысла слова становится анализ его звукового состава. Этот анализ распадается у него (у учащегося - К.К.) на ряд отдельных самостоятельных актов. На ранних этапах овладения навыками письма каждая отдельная операция - анализ звука, подлежащего написанию, нахождение каждой буквы, написание этой буквы, - является еще отдельным, самостоятельно осознаваемым действием" (1950, с. 9).

Выяснение этих операций, разработка системы упражнений для их формирования, а затем введение их в состав действия письма и должны быть основной целью данного раздела методики обучения.

Из вышеуказанного можно сделать следующие существенные выводы.

- Если до обучения ребенок пользуется звуковой стороной слова спонтанно, то после обучения анализу каждое слово может быть сознательно разложено на ряд элементов - фонем. Для письма требуется именно умение актуально сознавать фонетико-фонологическую структуру слова (Леонтьев, 1969, с. 242-243).

- Письмо как умственное действие состоит из нескольких операций. Для того, чтобы эти операции могли быть в будущем сознательно контролируемы, их нужно формировать как самостоятельные действия.

- Отдельно усвоенные действия анализа требуют их включения (в виде операций) в состав более сложного действия - действия письма.

Выделены и входящие в процесс письма операции: анализ звукового состава слова, перевод выделенных фонем в зримую графическую схему, превращение букв в нужные графические начертания (Дурья, 1950, с. 14-17). На основании данных теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) можно добавить, что действие письма должно включать и операцию контроля (самоконтроля). В этом плане необходимым явля-

ется сохранение принятого задания. А.Р. Дурня указывает, что при поражении лобных отделов мозга "стойкое сохранение задания уступает место случайным явлениям (стереотипиям, персеверациям), которые полностью нарушают акт письма" (1950, с. 82). Как известно, такие явления свойственны и умственно отсталым школьникам.

Продолжая анализ, А. Дурня выделяет и компоненты ранее названных операций. Например, для анализа звукового состава слова необходимо определение последовательности звуков и превращение звуковых вариантов в обобщенные речевые звуки — в фонемы (1950, с. 15). Анализ слова начинается с дробления звукового комплекса на составные части и выделения каждого звука. Далее следует обобщение их в фонемы, определение и сохранение их последовательности (Дурня, 1969, с. 413). По существу эти компоненты необходимо усваивать как действия, которые потом в виде операции входят в более сложные действия звукового анализа.

Для анализа слова требуется развитый фонематический слух. Моторным компонентом уточнения звукового состава слова является артикуляция — звуковое проговаривание слов (Дурня, 1969, с. 414), что позволяет уточнить плохо различаемые звуки и зафиксировать порядок звуков.

Для разработки методики обучения письму на различных национальных языках важным является и положение о том, что письмо на одном языке может быть построено на ином психологическом принципе, чем на другом языке (Дурня, 1950, с. 63; 1969, с. 415). Например, операциональный состав действия письма зависит от фонологии и графики языка.

Большие заслуги в разработке теории и методики анализа слова при обучении грамоте принадлежат Д.Б. Эльконину и его сотрудникам. Было показано, что в целях максимального развертывания действия со звуками детям должно быть дано особое средство (материализация действия). Далее требуется специально обучать детей особому произношению, чтобы квантовать слова не на слоги, а на звуки (Эльконин, 1962, 1973; Журова, 1978, с. 25–26). Л.Е. Журова подчеркивает, что "механизм звукового анализа заключается в умении проделать артикуляционную работу, отличную от той, которую совершает ребенок в своей обычной речи" (1978, с. 37). Наблюдения в эстонских вспомогательных школах подтверждают также, что именно особое звуковое проговаривание слова позволяет отделить звуки друг от друга и способствует (совместно с материализацией

действия) определению сегментальных фонем и их последовательности. Такое проговаривание "приравнивает" каждый звук к слогу, ослабляя внимание коартикуляции.

Д.Б. Эльконин (1973) сделал также очень важный вывод о том, что кроме звукового анализа (определения наличия и последовательности фонем) для письма требуется и фонематический анализ, включающий определение важных (с точки зрения конкретного языка) характеристик фонемы. Для русского языка важно, например, дифференцировать звонкость-глухость и твердость-мягкость звуков. Для эстонского языка необходимо определение степени долготы и группы сегментальных фонем, так как от этих данных зависит выбор одинарной или двойной буквы (выбор простой или сложной графемы) при письме. Следовательно, если владение звуковым анализом является второй ступенью осознания звуковой стороны речи (по сравнению с восприятием по слуху, где требуется только узнавание целого слова), то овладение фонематическим анализом поднимает ребенка уже на третью ступень и требует соответственно и более сложных операций анализа. Добавим, что эти виды анализа звуковой стороны слова опираются на принципиально разные механизмы: устное восприятие — на отождествление слова и его образа без выделения отдельных звуков, определение сегментальных фонем — на позвукоевое проговаривание, а определение признаков фонем — на специальные приемы сравнения и классификации.

Возникает вопрос, каким путем определить операции, входящие в умственное действие письма на том или ином языке. Как правило, определение операций происходит в результате анализа ошибок письма, звукового и фонематического анализа, так как несформированность или распад любой операции является причиной конкретных отклонений в письме (и в устном анализе).

А почему та или иная операция действия письма не сформирована у того или другого учащегося? Ответ будет получен в результате специальных исследований М.С. Певзнер, В.В. Воронковой, Е.М. Гопиченко, В.И. Насоновой и др. Этими исследованиями обосновывается применение разных дополнительных приемов обучения. Основная же система обучения разрабатывается после разложения действия письма на составляющие его операции.

Описание методики обучения письму ограничивается в данной статье обоснованием и характеристикой общей системы приемов и упражнений, необходимых для формирования каждой от-

дельной операции. Кроме того, знание учителем тех операций, которые не усвоены некоторыми учащимися, позволяет осуществить индивидуальный подход, т.е. подобрать больше упражнений для формирования этих операций.

Операции действия письма на эстонском языке. На основе литературных данных и анализа ошибок письма выделены следующие операции действия письма* (Карлеп, 1976; Карлеп и Контор, 1979).

1. Выделение звуков из слова.
2. Определение сегментальных фонем (трансформация звуков в обобщенные звуки - фонемы).
3. Определение (и сохранение) последовательности сегментальных фонем.
4. Нахождение "критических" сегментальных фонем и определение их степени подготы.
5. Определение группы (гласные, смычные согласные, остальные (несмычные) согласные) критических звуков.
6. Выбор графем.
7. Собственное написание слова.
8. Контроль (самоконтроль).

Из названных операций первые три составляют действие звукового анализа, четвертая и пятая - действие фонематического анализа. Такая группировка целесообразна на том основании, что формирование звукового и фонематического анализа представляет собой относительно самостоятельные задачи (фонематический анализ - действие более высокого порядка) и усваивается детьми последовательно. Фонематический анализ можно сформировать только после усвоения звукового анализа по крайней мере на уровне умения. А самостоятельному письму, если не учитывать элементарных навыков чистописания и списывания путем копирования, можно обучать только после усвоения детьми умения выполнять фонематический анализ.

В дальнейшем названные операции анализируются в следующих двух аспектах:

- 1) ошибки, вызванные несформированностью той или иной операции;
- 2) приемы работы, способствующие формированию каждой операции.

Учитывается, что каждую операцию необходимо вначале отработать как самостоятельное действие.

* Направление этого пути было намечено в диссертационном исследовании К. Карлепа (1971).

Выделение звуков из слова. Неусвоенность названной операции вызывает прежде всего пропуски букв. Если операция совсем не сформирована, письмо оказывается невозможным. В более легких случаях пропускаются в основном буквы, соответствующие звукам в трудных позициях (сочетания согласных, дифтонги, гласные в слоге после согласных). Затрудняют выделение звуков нарушения произношения, в том числе нечеткая артикуляция, и недоразвитие фонематического слуха. Однако основной причиной является, по нашим наблюдениям, все-таки неусвоенность позвукowego проговаривания вместо послогового.

Этапы формирования такого произношения описаны Л.Е. Ауровой (1978, с. 31-32): на I уровне звуки выделяет учитель, а учащиеся только повторяют за учителем и учатся новой артикуляции; на 2 уровне учащиеся выделяют звуки после позвукowego проговаривания учителя; на 3 уровне учащиеся уже проговаривают слова за учителем и выделяют звуки самостоятельно; на 4 уровне учащиеся выделяют звуки после самостоятельного проговаривания; на 5 уровне учащиеся способны называть звуки сразу после произношения слова. Наши наблюдения показывают, что учащиеся вспомогательной школы проходят те же этапы.

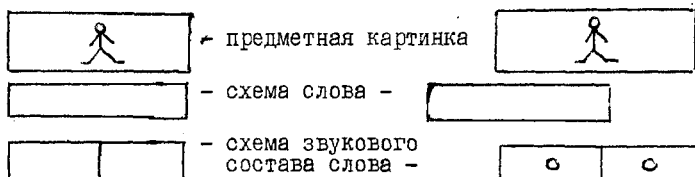
Уровень усвоения позвукowego проговаривания зависит от звукового состава слова. Легче выделяются гласные и несмычные согласные в простых обратных и прямых слогах, труднее — смычные согласные (трудно "тянуть" звук) и звуки в дифтонгах и сочетаниях согласных, где сильнее влияние коартикуляции. Значение имеет также количество звуков в слове.

Для усвоения специального произношения (проговаривания) требуется кроме вербальной помощи педагога и материализация действия. По указанию Д.Б. Эльконина используются предметные картинки (чтобы не забывать слово) и схемы под ними. Последние материализуют ориентировочную часть действия: указывают на количество выделяемых единиц и на их последовательность. Схемы совместно с примером учителя и составляют ориентировочную часть действия.

Фиксация уже выделенных звуков (материализация исполнительной части действия) происходит при помощи фишек (картонных кружков или квадратов), которыми заполняется схема. Такое построение модели звукового состава слова требуется потому, что реальное действие преобразования (произношения) прямо не фиксируется, и только модель делает его явным (Садмина, 1981, с. 24). Приведем пример (анализируется имя "Эня").

Предъявление материала
(материализация ориенти-
рочной части действия)

Выполнение задания (мате-
риализация исполнительной
части действия)



Задание усложняется, если не используется схема (в результате проговаривания звуки обозначаются сразу фишками) или фишки (проговаривание проводится по схеме, но звуки отдельно не обозначаются). Потом переходя на использование упрощенных схем (заа1 (зал) - - -), наконец, задание выполняется только в умственном плане. Следовательно, в процессе усвоения действия происходит изменение роли и видов материализации.

При формировании позвукowego проговаривания необходимо предупредить или преодолеть некоторые типические ошибки (Карлеп, 1971 с. 147): паузы между звуками (r-a, m, a-t), проговаривание по буквам (r-a-a - m - a-t) или (ef-e-a-a-m-a-t), слитное (слоговое) произношение некоторых звуков (ra- m - at). Основным видом помощи в этих случаях служит пример учителя и совместное проговаривание.

Отметим, что позвукowego проговаривание, используемое в эстонской вспомогательной школе, несколько отличается от интонационного выделения звуков по Л.Е. Куровой. Если названный автор предлагает произносить слово несколько раз (сссыр, сыныр, снррр), то мы используем прием выделения всех звуков сразу (m - u - n - a). Именно в таком случае удастся разделение двух соседних звуков в слове.

Позвукowego проговаривание является одним из ведущих приемов работы в I классе, а также в начале II класса. В III-IV классах, иногда и в старших классах этот прием используется по необходимости (длинные слова, сложные сочетания согласных). Для материализации используются простые схемы, иногда некоторые звуки обозначаются буквами. Например, схема для анализа слова "korstnad" (трубы): _ _ _ _ I _ _ _ _.

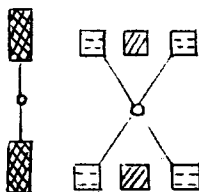
Использование схем и проговаривание не является самоцелью. Поэтому до и после проговаривания слово произносится в целом.

Определение сегментальных фонем*. Если учащийся не сумеет определить, к какой сегментальной фонеме относится выделенный звук, в письме появляются замены букв (вместе с графическими заменами до 10% из ошибок в начальных классах). Как правило, заменяются прежде всего буквы, соответствующие звукам, близким по артикуляционным или акустическим признакам (р-ш, р-л, т-к, ä-е и т.д.).

Определение фонемы требует умения классифицировать звуки. Любая классификация опирается на сравнение. Поэтому одним из приемов работы служит сравнение звукового состава слова, которое возможно после усвоения позвукового проговаривания хотя бы очень простых по звуковому составу слов. В основе подготовительной работы лежат такие приемы, как повторение отдельных звуков за учителем и их узнавание по слуху. Сравнение проводится долгое время только в материализованном виде (прием использован раньше грузинскими педагогами): звуки в слове обозначают фишками, а затем соединяют фишки одинаковых звуков (Лордкипанидзе и др., 1973).

Пример

картинка:
курица-kuri
картинка:
рыба-kala



Такие схемы составляются в совместной работе перед классом и на партах. Для закрепления используется аналогичный материал букваря (Карлп и др., 1976).

Можно применять и многие предлагаемые Л.Е. Куровой приемы (1978): учащиеся называют звуки по схеме и убирают из нее все одинаковые звуки; в игре "живое слово" поднимают руку все звуки а, м и т.д., уходят звуки о, к и т.д., возвращаются звуки по вызову (приходят с, а, л - слово "sall").

Определению фонем способствует и позвуковое проговаривание слов, так как произношение звуков в этом случае близко по их звучанию в изолированном виде.

* На эстонском языке различают сегментальные фонемы, которые в словоформах прицепляются друг к другу, и супraseгментальные или прозодические фонемы, которые находятся над сегментальными фонемами и модифицируют их. К последним относятся и степени долготы звуков (Хинт, 1978).

Необходимо отметить, что при подборе материала учитывается объем оперативной памяти ребенка. Если учащийся способен повторить ряд только из 3 изолированных звуков, то длина слова для анализа должна также ограничиваться 3-4 звуками (одна лишняя единица находится "в зоне ближайшего развития").

Определение (и сохранение) последовательности сегментальных фонем. В случае неувоенности данной операции в письме обнаруживаются прежде всего перестановки букв, а также пропуски (звуки, хотя они фиксированы позвукowym проговариванием, при письме или складывании забываются).

Умение формируется в результате упражнений позвукowego проговаривания и складывания слова из фишек. Необходимо добиваться, чтобы повторное проговаривание и движение указки (пальца) на схеме происходили бы синхронно.

Большое значение имеют также такие известные приемы, как определение соседних звуков (Какой звук перед...? После...?) и место звука (Какой звук третий? Последний. На каком месте а, о и т.д.?). Большие возможности представляет игра "Живое слово": каждый ребенок получает фишку с названием звука, после проговаривания "слово строится" по последовательности звуков. При ошибках слово проговаривается снова.

В заключение о формировании звукового анализа можно сказать следующее. Ключевыми приемами при усвоении всех трех операций являются позвуковой проговаривание и разные виды материализации анализа (использование схем и фишек, "Живое слово"). Слог при анализе исключается, так как долгие и сверхдолгие звуки могут разделяться между соседними слогами (sal-li - в слове всего 4 звука). Дифференциация заданий реализуется путем подбора материала и упражнений: ребенок только повторяет за учителем или товарищем задание, выделяет звук после проговаривания слова другими, проговаривает самостоятельно или хором и т.д.

Определение степени долготы звуков. Нахождение "критических" звуков по программе усваивается со II класса, поэтому остановимся на формировании данного умения отдельно.

Неумение определять степень долготы звуков вызывает в письме на эстонском языке самое большое количество ошибок (Карлеп, 1971); смешение одинарного или двойного написания букв и смешение букв g-k, d-t, b-p (всего 50-70% из всех ошибок). В некоторых случаях определяется правильно степень долготы, но ученики ошибаются при выборе соответствующего звука или буквы (вместо kollane пишется koolane). Своеоб-

разием эстонского языка является то, что звуки в слове от первого гласного до гласного второго слога (т.е. критические или внутренние звуки) могут быть произнесены коротко, долго или сверхдолго (*koli*, *koõli*, *koõli*, *kolli*, *kolli*; *kabi*, *kabi*, *karri*). По правилам графики дифтонги и сочетания согласных обозначаются на письме всегда одинарными буквами, несмотря на долготу звуков (*sõti*, *kaete*, *õpu*); двойной буквой пишутся долгие и сверхдолгие гласные и несмичные согласные соответственно между согласными или гласными (*saali*, *salli*), для написания смичных согласных используются две простые графемы и одна сложная графема (*suga*, *suka*, *sukka*). Следовательно, для правильного выбора простой или сложной графемы требуется определить степень долготы звука, группы звука (смичные согласные имеют особую систему графем) и группу соседних звуков, чтобы дифференцировать дифтонг и сочетания согласных от простых звуков.

Рассмотрим подробнее, как обучать детей определению степени долготы звуков. Методисты массовой школы считают, что детей надо учить слушать и сравнивать долготу звуков (Эйсен, 1975 и др.). Однако, если учащиеся правильно понимают и употребляют слова в речи, то они и слышат степени долготы правильно. Вопрос, по всей вероятности, заключается в том, осознает ли ребенок, что он использует в своей речи.

Н. Реммель (1960, с. 40) указывает, что в целях определения степени долготы учителю необходимо снабдить учащихся материалом для сравнения и обучить их приемам сравнения. Автор предлагает использовать слова-эталоны и упражняться в произношении групп слов сначала со звуками одинаковой длины, потом вразбивку с последующей группировкой слов (1960, с. 41-42). Наши наблюдения показали, что использование большого количества эталонов во вспомогательной школе нецелесообразно. Полезен прием чтения столбиков слов для выработки ритма произношения, а также другие упражнения на произношение.

Методические поиски показали, что для сравнения и последующего определения долготы звуков необходимо изменить степень долготы звука. Обоснование этому приему можно найти в современной психолого-методической литературе (Айдарова, 1978): "Для того, чтобы дети могли начать анализ языка, они должны или получить от педагога в готовом виде уже выделенную систему языковых форм, или каким-то образом сами воссоздать ее. (...). Действию семантического и формального сравнения (...) должно предшествовать какое-то особое действие,

которым можно было бы получить самый предмет исследования" (1978, с. 34). Такой исходной ступенью деятельности изучения языка, по Л.И. Айдаровой, является порождающее действие изменения языковой формы. И только затем можно сравнивать полученные языковые единицы. Для лингвистического анализа (определение долготы звука представляет собой лингвистический анализ на фонетико-фонологическом уровне) необходимо специально формировать действия изменения, сравнения и моделирования языковых единиц (1978, с. 37). В принципе так мы поступаем уже при формировании звукового анализа (особое произношение, сравнение слов по звукам, моделирование звукового состава слова при помощи схем и фишек).

Связь между правописанием и умением изменить степени долготы звуков подтверждена также экспериментально (Энномая, 1981). Например, в пяти комплектах вторых классов вспомогательной школы были проведены слуховые диктанты и выполнены задания на изменение степени долготы звуков. Между результатами письма и изменения долготы обнаружилась значимая корреляция (0,69-0,93). Характерно, что коэффициент корреляции оказался выше в более слабых классах (0,85-0,93).

Выяснено, что изменение долготы звука представляет для учащихся вспомогательной школы очень трудную задачу. Уже при повторении за экспериментатором ряда из 2-3 слов, отличающихся только долготой одного звука, не ошиблись только II учащиеся из 77 (I-VI классы). В I-III классах таких учащихся было только двое (Карлеп, 1971). Особенно много ошибок допускалось при повторении слов с долгими звуками. Примерно такие же трудности вызывали задания на произвольное изменение долготы звука.

После специального обучения (умение изменять долготу звука стало с 1979/80 уч. г. программным требованием) положение несколько изменилось. Данное умение исследовалось в дипломной работе К. Мийлен (1981). Учащиеся читали и повторяли вслед за экспериментатором ряды из трех слов (например: *nari-narri-narri*; *valli- vali- valli*) - всего 18 рядов с простыми звуками и изменяли долготу звука по словесному заданию (во II-III классах в трех, в IV, VI и VII классах в 5 словах). Данные эксперимента (табл. I) показали, что результаты чтения несколько лучше, чем результаты повторения словесных рядов по слуху. Выяснилось также, что количество ошибок существенно зависит от последовательности слов в ряду. Например, при повторении слов с изменяемым звуком в I-II-III степени

Таблица I

Результаты чтения и повторения рядов слов (% правильных рядов)

Класс (по 20 учащихся)	Чтение рядов слов			Повторение рядов слов		
	Гласные	Несмычные согласные	Смычные согласные	Гласные	Несмычные согласные	Смычные согласные
II						
П	30,0	24,2	20,2	25,8	16,6	14,2
III	63,3	62,5	52,5	35,8	26,7	24,2
IV	53,3	49,2	35,0	30,5	32,5	34,2
UI	49,2	50,8	43,3	33,5	35,5	37,5
UШ	41,7	37,5	60,0	39,2	30,8	45,8
В с е г о	47,5	44,8	46,7	33,0	28,3	31,2

правильных ответов было всего 39%, а при повторении слов другой последовательности - 21%. Столь же существенные различия обнаруживаются и при чтении. Объясняется это, вероятно, тем, что учителя в основном используют в классе последовательность I-II-III степени долготы.

Все данные подтверждают, что произвольное и осознанное восстановление долготных отношений в словах вне контекста представляет для умственно отсталых школьников большие трудности. Замечено, что при чтении влияние оказывает предшествующее слово, а при повторении - последующее слово (слушали позже), и учащиеся застревают на одном ритме произношения (koli- kōoli читается koli-koli; kōoli-kōoli произносится kōoli- kōoli).

Как уже указывалось, в третьем задании требовалось изменить долготу звука по словесному заданию (в слове tere e произносится долго, сверхдолго; r - долго, сверхдолго). Если учащиеся ошибались, им разрешали использовать знаки долготы, а затем специальные схемы ("крылышки"), которые наглядно представляют все возможные варианты изменения долготы критических звуков.

Оказалось, что в облегченных условиях (противопоставление одновременно только двух вариантов долготы звука, использование схематических средств) все учащиеся способны выполнить задание правильно (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты изменения долготы звуков (в %)

Класс	Выполнение задания		
	Без помощи	При помощи знаков долготы	При помощи схем
II	79,0	12,5	8,5
III	86,2	6,0	7,0
IV	90,0	2,0	8,0
VI	89,1	2,0	8,0
VIII	90,3	1,2	8,5

В большинстве случаев, а особенно в младших классах, учащиеся постарались самостоятельно "дирижировать" ритмом произношения, материализуя таким образом само действие изменения долготных отношений в слове. Характерно, что из 215 допущенных ошибок 159 сделано при произношении слов с долгими звуками.

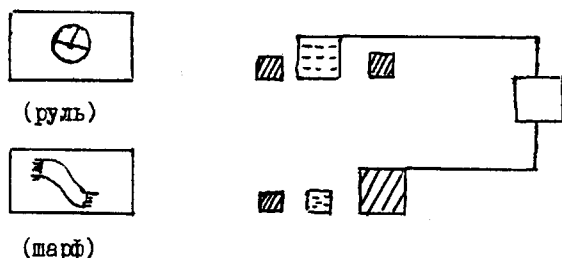
Можно заключить, что при обучении по новым программам учащиеся усвоили умение изменять степень долготы звука. Однако больше чем у половины учащихся это умение не автоматизировалось. Поэтому выполнение таких заданий часто требует дополнительной ориентировки (написанное слово, знаки долготы, схемы) и материализации самого действия (дирижирование ритмом произношения).

Знакомство со степенями долготы звука происходит в до-букварном периоде: учащиеся дифференцируют при помощи учителя короткие и сверхдолгие звуки (находят на основе произношения учителя и собственного произношения самые длинные звуки в слове). Результаты фиксируют фишками.






Анализ происходит по следующим этапам: 1) при помощи проговаривания определяются сегментальные фонемы; 2) слово складывается из одинаковых фишек; 3) при помощи произношения определяется сверхдолгий звук; 4) соответствующая маленькая фишка заменяется большой.

Используется также прием сравнения звукового состава слов по долготе звуков. В результате на схемах соединяются, например, все фишки, символизирующие сверхдолгие звуки.



Знакомство со II степенью долготы звуков происходит во время изучения смычных согласных (этого требует система графем названной группы звуков). Долгие звуки сопоставляются с короткими и сверхдолгими в произношении (учитель, учащиеся, хором, индивидуально) и при чтении. Произношение сопровождается, как правило, дирижированием ритмом слова: для слов

II степени - плавное движение руки полукругом, для слов III степени - резкое движение руки сверху вниз. Ритм можно также выстукивать рукой: I степень - , II степень - , III степень - . В I классе самостоятельное определение степени долготы звуков посылало все же только отдельным учащимся и не во всех случаях.

Во II классе изучаются все степени долготы всех сегментальных фонем. Используются в основном следующие приемы работы: чтение слов с изучаемым звуком в одной и той же степени, в двух и трех степенях (упражняется изменение произносительного ритма); изменение степени долготы звуков; звукобуквенное сравнение слов; определение степени долготы звуков при помощи произношения и по слуху; письменные работы (группировка слов, заполнение пропусков слов или букв), требующие определения степени долготы звуков. Как правило, приемы работы используются на уроке в указанной последовательности в целях формирования внутренней программы действия письма.

Изменение степени долготы звука производится сперва по примеру учителя (сопряженно, отраженно), затем при помощи разных видов материализации.

1) Изменение долготы звука при помощи фишек или знаков долготы.

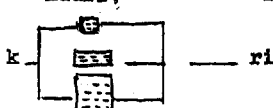
а) *kuri* 

Учитель указывает на букву и на знак долготы, учащиеся произносят слово со звуком соответствующей степени. Например:

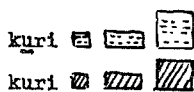
kuri - *kuri*;

kuri - *kuri*

о)



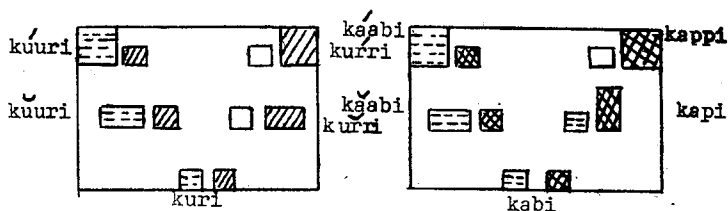
б)



По указанию учителя звук произносится в соответствующей степени долготы.

2) Изменение долготы критических звуков при помощи наглядного пособия "крылышки"^ж. Пособие составлено из схем критических звуков и является ориентиром для произношения обоих звуков в трех степенях долготы. Приводим пример схем. Рядом показаны результаты изменения критических звуков в словах *kuri* (злой) и *kabi* (копыто).

^ж Пособие составлено логопедом Паливереской спецшколы-интерната И. Мёдри.



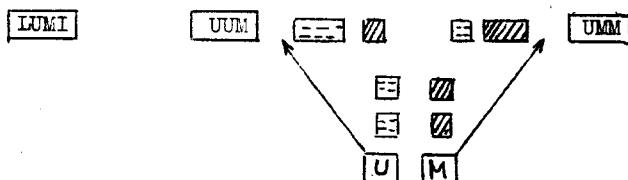
"Крылышки" служат в настоящее время пособием, варианты которого используются на уроках в течение нескольких первых лет обучения.

При работе с пособием учитываются следующие требования.

- Пособие составляется совместно с учащимися после того, как у них сформировано практическое представление о критических звуках.

- После изменения долготы звука первоначально к схеме подбирают написанные слова или карточки с буквами.

- В целях материализации самого действия изменения используются отдельные фишки и буквы, которые "катаются" от одной схемы к другой.



- В начале обучения нужную схему выбирает и указывает учитель (показывает указкой), затем учащиеся должны "кататься" самостоятельно. Переходы от схемы к схеме должны быть разнообразными (т.к. необходимо менять последовательность произношения степеней долготы).

- Если учащиеся ошибаются в устном анализе или при письме, то пособие используется постоянно.

При определении степени долготы звука (или всех критических звуков) дети поднимают фишки (или схемы критических звуков). Эти же фишки и схемы используются во время устного анализа перед письмом. Показ фишек (схем) сопровождается назовыванием долготы звука.

В III-IV классах применяются аналогичные приемы работы, но усложняется материал (удлиняются слова), уменьшается использование схем. Кроме того, противопоставляются сразу все три степени долготы сегментальной фонемы (III класс) или группы звуков (IV класс).

Определение группы звуков. Несформированность операции

затрудняет выделение критических звуков и вызывает ошибки при написании дифтонгов и сочетаний согласных. В последних учащиеся пишут сверхдлинные звуки двойными буквами, не учитывая правила.

Группа звуков определяется в I-III классах только по таблице фишек. В дальнейшем эта таблица остается перед классом, но постепенно требуется знание групп звуков наизусть.

В таблице используется три цвета: фишки гласных звуков и соответствующие буквы обозначены красным цветом, несмычные согласные — синим, а смычные согласные — зеленым цветом.

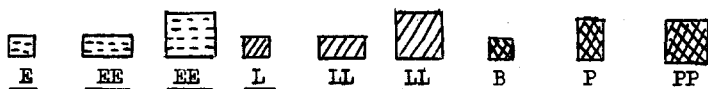




Таблица дает представление о группах звуков, моделирует долготу фонем (площадь фишки) и указывает на соотношение фонемы и одинарной или двойной буквы (ширина фишек).

Пособие используется при определении группы сегментальных фонем и при выборе простой или сложной графемы. Задачей учителя является обращение внимания учащихся на таблицу, если они затрудняются выполнять названные операции.

Определение критических звуков. Несформированность операции затрудняет определение дифтонгов и сочетаний согласных, не позволяет правильно использовать действие изменения степени долготы звука. Определение критических звуков служит предпосылкой проведения фонематического анализа.

Умение формируется во II-III классах. В этих целях рассматриваются прежде всего схемы тех слов, которые отличаются только долготой первого гласного ("красного" звука). Затем даются задания: Найди первый "красный" звук. Определи долготу первого "красного" звука. Такие задания проводятся повторно при изучении следующих групп звуков ("синих", "зеленых"). После этого в результате сравнения схем слов можно выделить те фишки (следовательно, и звуки, и буквы), которые изменяются, то есть соответствуют критическим звукам. Приходят к заключению, что остальные фишки можно со схемы убрать, так как самые важные (для учащихся "опасные") остаются. Затем используются следующие задания: выделение на схеме фишек критических звуков (lumi), сопоставление схем критических звуков и букв (), заполнение пропусков фишками и написание слова (lumi), определение критических графем (l|um|i), подбор схем к написан-




ным словам (lumi ; 1   i).

Можно сделать вывод, что ключевым приемом действия фонематического анализа является произвольное изменение степени долготы звуков. Названный прием предоставляет учащимся материал для сравнения и определения степеней долготы. Фонематический анализ оказывается посильным учащимся младших классов вспомогательной школы только при материализации действия.

Далее рассмотрим, как использовать результаты анализа при письме.

Выбор графем. Выполнение операции предполагает знание букв и правил графики. При несформированности операции возникают замены, пропуски, искажения букв.

Для заполнения графических фигур букв в I-II классах используются таблицы графем, где под фишками указаны все варианты графем. Например:

					
Е	е	Ее	ее	Ее	ее
Е	е	Ее	ее	Ее	ее

желательно иметь такие таблицы на партах, а большую таблицу - перед классом.

Правильную графему можно выбрать только после правильного фонематического анализа. Поэтому в I-II классах большинство (в дальнейшем часть) письменных упражнений выполняется после выбора схемы целого слова или критических звуков. Кроме основных 9 фишек употребляются еще дополнительные.



- дифтонг с краткими звуками (õnad)



- дифтонг со сверхдолгим звуком (õun)







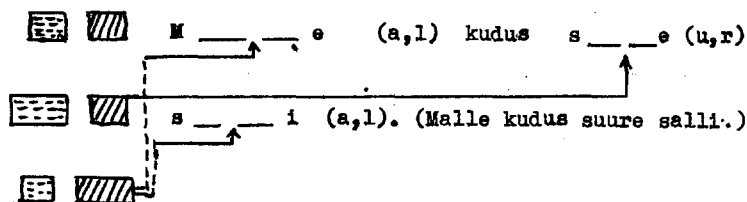
- сверхдолгий несмычный согласный
(sõrmi)



- сверхдолгий смычный согласный в сочетании согласных, после дифтонга или сверхдолгого гласного (silt, каура, saaki)

Детей обучают использованию данных фишек при прохождении соответствующих тем правописания. Площадь фишек указывает на






долготу звука, а цветная часть фишки является основой выбора одинарной или двойной буквы. Фишки и схемы используются при выборе графем в письменных упражнениях. Например, фишками можно заменить графему при списывании (k  riš (u); s  is(a,t)), заполнить пропуски перед письмом (k   is (o, l)). В рабочих тетрадях также имеются упражнения, где до заполнения пропуска учащимся необходимо выбрать правильную схему



Для выбора предъявляют одновременно от двух до пяти схем.

Может возникнуть вопрос, стоит ли обучать умственно отсталых детей такой символике. Десятилетний опыт обучения показывает, что работа со схемами для учащихся более полезна, чем усвоение правильного письма только на основе вербальных правил. Работа с фишками имеет следующие преимущества (Карлеп, 1976, с. 22-23):

- при помощи фишек обозначается долгота и группа всех сегментальных фонем, наглядно выделяются дифтонги и сочетания согласных. Все это замаскировано в написанном слове и очень трудно фиксируется при только устном анализе;

- схемы слов из фишек имеют большую силу обобщения, так как наглядно выделяют общие законы фонетики и графики языка (одна схема объясняет многие слова, например:    - gall, vutg, saas. Схемы критических (внутренних) звуков и пособие "крылышки" обобщают еще больше (например:   - s/aag/i, m/aab/us, l/aad/is, m/aab/us). В то же время схема по сравнению с графикой обозначает звуковой состав слова более точно;

- схемы представляют наглядно все правила графики;
- работая с фишками (и схемами), ребенок занимается прежде всего моделированием звукового состава слова и только затем буквами.

Написание слова. В результате неувоенности операции по- являются графические замены и искажения букв. Затруднения вызваны недостаточностью моторных навыков и оптического анализа. Характерно, что учащиеся обычно не замечают искажений букв. Коррекция недостатков предполагает необходимость формирования моторных умений и зрительного анализа (сравнения) графических фигур.

Контроль (самоконтроль) письма. При неполной сформированности вышеназванных операций в письме сохраняются многие случайные ошибки, которые учащиеся в принципе могут исправить. Умение контролировать свою работу особенно важно при сниженной работоспособности и недостаточной устойчивости внимания. Но именно эти отклонения характерны для умственно отсталых школьников. В исследовании А. Тырва (1981) показано, что количество ошибок в диктанте (один и тот же диктант был написан учащимися 9 раз) зависит значительно от времени написания (табл. 3), а ошибки в этих работах в основном не повторяются (табл. 4). У некоторых учащихся количество ошибок может меняться до четырех раз (Марика - 4-13 ошибок, Урсула - 4-16 ошибок). В то же время повторяющихся неправильных написаний во всех 9 работах у одних и тех же учащихся довольно мало - всего 27 случаев.

Приведенные данные позволяют предполагать, что улучшение результатов письма во вспомогательной школе во многом зависит от умения самоконтроля. На это указывают как изменчивость количества ошибок, так и малая повторяемость конкретных ошибок. Степень самостоятельности контроля должна, вероятно, зависеть от работоспособности учащегося на конкретном уроке. Также необходимо учитывать, что один диктант (или контрольное упражнение) может давать совсем неточные сведения об умениях учащегося.

В современной литературе обучение самоконтролю рассматривается как формирование внимания (Гальперин, Кобыльницкая, 1974; Осипова, 1977). Следовательно, усвоение приемов контроля имеет и огромное коррекционное значение, а их формирование предполагает наличие соответствующей системы упражнений.

В основе самоконтроля лежит умение сравнивать свою работу с образцом (зрительно или по представлению). Зрительное сравнение требуется при списывании. Для обучения данному приему используется побуквенное сравнение слов - соединяются одинаковые графемы в словах, подчеркиваются разные.

Таблица 3

Зависимость количества ошибок от времени написания

Класс	Кол-во учеников	Понедельник				Среда				Пятница			
		I у р о к и	Ш у р о к и	У у р о к и	Всего	I у р о к и	Ш у р о к и	У у р о к и	Всего	I у р о к и	Ш у р о к и	У у р о к и	Всего
II	6	54	54	70	178	59	39	47	145	59	52	87	198
III	10	72	61	63	196	58	58	54	170	64	67	67	198
IV	7	45	35	37	117	45	38	35	118	38	29	32	99

Таблица 4

Повторяемость ошибок

Класс	Кол-во учеников	Количество ошибок								
		I раз	2 раза	3 раза	4 раза	5 раз	6 раз	7 раз	8 раз	9 раз
II	6	142	14	11	23	16	7	4	5	4
III	10	86	22	16	11	9	8	6	9	15
IV	7	46	10	11	7	3	4	8	3	8

silu



silu

kari



kari

При самостоятельном письме зрительное сравнение с образцом исключается. Следовательно, в этом случае требуется формирование каких-то специфических умений, которые позволили бы найти и исправить ошибки. Полезно читать слово так, как оно написано. Прием предполагает, чтобы учащиеся умели читать квазислова. Используется чтение "по написанию" в корректурных упражнениях, целесообразность которых доказана Д.Н. Богоявленским (1966), во вспомогательной школе — Н.Р. Осиповой (1977).

Упражнение выполняется по следующим этапам: текст читают "по написанию"; читают, как должно быть; отмечается и исправляется ошибка. Сперва упражнение проводится с текстами, в которых использованы неправильные фишки. Фишку можно подбирать и к ошибочным графемам и только затем исправлять буквы.

Необходимо учесть, что найти ошибку всегда труднее, чем исправить. Поэтому сначала пользуются облегченными заданиями: выделение ошибочной графемы цветом, подчеркивание графем или слова. При выборе правильной графемы учащиеся, как правило, используют пособие "крылышки".

Полезным оказываются и такие приемы, как подбор фишек или схем к уже написанному слову (анализ после написания), выделение критических букв и определение долготы (еще раз) соответствующих звуков, подчеркивание дифтонгов и сочетаний согласных. Например: k/üps/etas v/ärsk/eid /õun/и. Посильной оказывается такая работа в IV классе. Необходимо подчеркнуть, что действие самоконтроля во вспомогательной школе необходимо всегда специально сформировать. У необученных учащихся чтение своей письменной работы проходит обыкновенно без исправления ошибок.

Заключение. Операционный подход при обучении письму позволяет выявить затруднения у учащихся и разработать научно обоснованную систему упражнений. В некоторой степени названный подход позволяет также дифференцировать фронтальное обучение и логопедическую работу.

Опытом доказано, что для формирования навыка правильного письма на эстонском языке важнейшими приемами являются по-

звуковое проговаривание и изменение степени долготы звуков. Необходимо учитывать, что все операции письма формируются сначала как отдельные действия. Их успешное усвоение предполагает использование разных видов схематической наглядности, материализации ориентировочной и исполнительной части действия, а также самоконтроля.

Литература

- Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. - М.: Педагогика, 1978.
- Алексина Л.И. Динамика речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи. М., 1977 (АКД).
- Амбрукайтис И.А. Фонетический принцип в обучении правописанию учащихся младших классов вспомогательной школы. М., 1973 (АКД).
- Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. 2-е изд. - М.: Просвещение, 1966.
- Воронкова В.В. Дифференцированный подход при обучении правописанию учащихся младших классов вспомогательной школы. М., 1972 (АКД).
- Гальперин П.Я., Кобыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. - М.: Изд-во МГУ, 1974.
- Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. - М.: Педагогика, 1978.
- Карлеп К.К. Нарушения письма у учащихся вспомогательной школы с эстонским языком обучения. М., 1971 (АКД).
- Левина Р.Е., Каше Г.А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов вспомогательной школы. - В сб.: Учебно-воспитательная работа в специальных школах, вып. 4. - М.: Учпедгиз, 1954.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.: Наука, 1969.
- Лордкипанидзе П.Г., Картаули Н.М. (сост.) Дедаэна И. - Тбилиси: Ганатлеба, 1973.
- Дурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных порождениях мозга. 2-е изд., доп. - М.: Изд-во МГУ, 1969.
- Дурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
- Насонова В.И. Анализ психофизиологических механизмов затруд-

- нений в овладении чтением и письмом у детей с задержкой психического развития. М., 1979 (АКД).
- Орлова Д.И. Нарушения произношения и письма у учащихся вспомогательной школы. М., 1967 (АКД).
- Осипова Н.Р. Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников. - В кн.: Управляемое формирование психических процессов./Под ред. П.Я. Гальперина. - М.: Изд-во МГУ, 1977.
- Певзнер М.С. Дети-олигофрены. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1977.
- Савченко М.А. Недоразвитие фонематического восприятия у учащихся вспомогательной школы, имеющих дефекты произношения. М., 1969 (АКД).
- Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. - М.: Изд-во МГУ, 1981.
- Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. - В кн.: Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. М., 1979.
- Эльконин Д.Б. Еще раз о психологических основах первоначального обучения чтению. - Советская педагогика, 1973, № I.
- Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению. - В кн.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников./Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- Eisen, L. Emakeele õpetamisest I klassis. Tln.: 1975.
- Ennomäe, M. Abikooli õpilaste teadmised ja oskused emakeelast. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1981.
- Hint, M. Häälikutest sõnadeni. - Tln.: Valgus, 1978.
- Karlep, K. Lugema ja kirjutama õpetamisest abikooli I - II klassis. - Rmt.: H. Herkel, K. Karlep jt. Emakeele õpetamisest abikooli I - II klassis. Tln.: 1976.
- Karlep, K., Kontor, A. Häälikuõpetus abikooli algklassides. - Nõukogude Kool, 1979, nr. 8.
- Karlep, K., Kontor, A., Vihtm, E. Aabits (katsematerjal). Tln., 1976.
- Millen, K. Häälakupikkuse muutmise ja määramise oskus abikooli õpilastel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1981.
- Rommel, N. Mõningaid meetodilisi võtteid töölisnoorte koolis. - Eesti keele õpetamise meetodika küsimusi. II. Toimet. E. Janno. - Tln.: ERK, 1960.
- Tõrva, A. Kirjalike tööde tulemuste sõltuvus kirjutamise ajast. Kursusetöö. - Trt.: TRÜ, 1981.

О ПОНИМАНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАДНЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

К. Карлеп, К. Плядо

Постановка проблемы. Понимание речевого сообщения рассматривается в современной лингвистике и психологии как активный и сложный процесс. При восприятии, с одной стороны, возникают гипотезы о смысле сообщения, с другой стороны, происходит восприятие и понимание значения слов и синтаксических конструкций. Последние являются как бы вспомогательными операциями в целях поиска контекста или определенной ситуации (Лурия, 1979, с. 218-219). Поэтому логическая последовательность операций восприятия "слово-фраза-текст-подтекст" фактически совершается другим путем, и даже понимание отдельных слов может следовать за восприятием смысловых отрывков (Лурия, 1979, с. 221).

Рассмотрим подробнее трудности понимания фраз. По данным литературы, затруднения вызваны следующими условиями.

- Длиной предложения (Гохлернер, 1976; Берман, 1976; Микк, 1981 и др.).

- Трансформационной сложностью, под которой понимается сложность превращения поверхностной синтаксической структуры в глубинную структуру, то есть переход от линейного языкового выражения к логической структуре (структурам события) (Гохлернер, 1976; Лурия, 1979).

- Грамматической сложностью предложения (Берман, 1976; Лурия, 1979; Микк, 1981). Особые затруднения вызываются конструкциями типа "коммуникация отношений" (Лурия, 1979). Место отношений между объектами в этом случае часто воспринимаются объекты отдельно (брат Оли - брат + Оля). Трудность понимания словосочетания зависит, кроме того, от отдаленности входящих в него слов в предложении.

- Частотностью грамматических структур (Берман, 1979). Более трудными для восприятия являются малоупотребляемые модели предложений.

В контексте данной статьи интерес представляют именно те синтаксические конструкции, которые при восприятии оказыва-

ются более трудными. По данным А.Р. Дуря (1979), они следующие.

- Конструкции родительного атрибутивного падежа, прежде всего обратимые (брат отца - отец брата).
- Обратимые конструкции с предлогом (квадрат под кругом), на эстонском языке с послесловом (guut on ringi all).
- Конструкции с множественным значением связки "который".
- Дистантные конструкции в сложных предложениях.
- Сравнительные конструкции.
- Конструкции с двойным отрицанием.
- Конструкции, в которых последовательность слов не соответствует последовательности событий.

Успешность понимания названных типов предложения зависит от многих факторов: речевое и умственное развитие личности, сложность самих конструкций и т.п. А.Р. Дуря пишет, что "необходимо изучить зависимость понимания как от сложности семантико-синтаксической конструкции фразы, так и от состояния или уровня речевого развития самого испытуемого (1979, с. 234).

На недостаточность понимания речи у умственно отсталых школьников указано во многих исследованиях. Однако большинство работ посвящено изучению понимания текстов (В.Я. Василевская, В.Г. Петрова и др.) или словарного состава (Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова и др.). О понимании предложений имеется значительно меньше данных.

Специальное исследование проведено Л.А. Смирновой (1972). Автор изучала выполнение таких словесных конструкций, правильное выполнение которых предполагало понимание грамматических отношений. Выяснилось, что большинство учащихся младших классов вспомогательной школы "ориентировались только на лексическое значение слов и не обращали внимание на грамматическую форму" (1979, с. 21).

Понимание простых и сложных предложений (инвертированных конструкций) было изучено Л.И. Алексиной (1977). Автор пишет, что понимание грамматических конструкций затрудняет всех учащихся вспомогательной школы. Однако количество ошибок зависит от речевого развития испытуемых (выделено четыре группы детей). Обнаруживались следующие ошибки: ориентировка на последовательность слов в предложении без учета грамматических отношений, ответы в зависимости от личного опыта детей, изменение конструкций исходного предложения, полное отсутствие понимания задания. Характерно, что заметное количе-

ство ошибок обнаруживалось и в старших классах, хотя более грубые ошибки (полное непонимание) к IV классу исчезали (1977, с. 14-15).

На непонимание синтаксических конструкций умственно отстающими младшими школьниками указывается и в работе Л.В. Ясман (1976). Автором обнаружены трудности дифференцировки прежде всего разных временных и пространственных отношений при восприятии речи.

Имеется также много косвенных доказательств. Как известно, экспрессивный и импрессивный аграмматизм обнаруживаются при недоразвитии речи параллельно. Аграмматичность используемых умственно отсталыми школьниками предложений описана во многочисленных исследованиях (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, М.П. Феофанов и др.). В этих случаях имеет место и непонимание многих грамматических конструкций.

Итак, трудности понимания синтаксических конструкций умственно отсталыми школьниками являются вполне доказанным фактором. Однако наличие специальных исследований по данному вопросу минимально. Такое положение, несомненно, затрудняет разработку методики развития речи во вспомогательной школе. Последнее обнаруживается и при анализе учебников по родному языку, где почти нет заданий для определения грамматических значений языковых единиц.

Учитывая названное положение, на кафедре спецпедагогики ТТУ была проведена серия студенческих исследований с целью выяснения импрессивного аграмматизма у учащихся вспомогательной школы.

Приступим к изложению полученных данных.

Отклонения в понимании простых предложений. Вопрос изучался под руководством К. Карлепа в работах С. Вахер (1973) и Р. Апарт (1980). Целью работы С. Вахер было выяснить понимание учащимися падежных форм в предложениях. В исследовании участвовало 60 учащихся I-IV классов вспомогательной школы (по 15 учеников), 20 учащихся II класса массовой школы с диагнозом дисграфии и 10 учащихся I класса массовой школы. Школьники должны были выполнять разные практические задания или выбирать картинки. Например: Где девочка пишет мелом (*kriidiga*)? Где девочка пишет без мела (*kriidita*)? Где отец работает врачом (*arstina*)? С врачом (*arstiga*)?

Данные эксперимента (табл. I) показывает, что учащиеся вспомогательной школы допустили значительное количество ошибок. Ошибки распространялись неравномерно - от 0 до 20 оши-

бок у одного учащегося. Также заметно отличались по трудности отдельные задания.

Таблица I

Ошибки при понимании падежных форм

Учащиеся	Кол-во заданий	Кол-во ошибок	% ошибок
I кл. вспом. шк.	690	182	24,4
II кл. "	690	106	15,4
III кл. "	690	98	14,2
IV кл. "	690	87	12,6
II кл. дистграф.	920	78	8,5
I кл. масс. шк.	460	13	2,8

Среди ошибок более распространенными оказались следующие.

- Смещение значений номинатива и генетива при непривычном порядке слов (Где девочку водит мальчик?) - в среднем около 40% ошибок. Ошиблись также 3 дистграфика.

- Смещение форм генетива (выражает совместно с глаголом законченное действие) и партитива (выражает незаконченное действие) - в среднем также около 40% ошибок (у учащихся I класса - 60%). Больше ошибок было допущено в тех случаях, когда формы слова отличались степенью долготы звуков в основах (raketi - raketti), а не окончанием (puu - puud).

- Смещение аллатива и аблатива в функции косвенного объекта (andis vennale - sai vennalt; дал брату - получил от брата) - 25% ошибок. Заметное влияние на понимание этих конструкций оказал порядок слов в предложении.

Дифференциация остальных падежных форм вызвала меньше ошибок. Успешнее всего проходило различение форм, выражающих пространственные отношения - 8% ошибок (в I классе - 20%). Только понимание форм терминатива (kuuseni - до ёлки) обусловило 20% ошибок.

Указанные ошибки показывают, что многие учащиеся младших классов вспомогательной школы находятся ещё на такой стадии развития, когда значение падежного окончания не отделено от конкретных, непосредственно воспринимаемых предметных отношений (Зильконин 1958, с. 69).

Изучению понимания значения простых предложений в микро-текстах было посвящено исследование Р. апарт (1980). При

составлении методики исследования использовалась работа Л.А. Смирновой (1979). Например: "В корзине были огурец и помидор. Ато взял огурец и помидор. Что осталось в корзине?". Если учащийся после слушания текста отвечал неправильно, ему предлагали письменный текст (при этом суффикс множественного числа выделялся цветом). В некоторых случаях использовали и повторное слушание текста с последующим выбором картинки. Необходимо учесть, что данные задания, по сравнению с методикой С. Вахер, являются более трудными, так как требуют кроме понимания отдельных предложений и логического вывода.

Для выявления умения дифференцировать формы единственного и множественного числа использовали три текста (табл. 2).

Таблица 2

Дифференциация форм единственного и
множественного числа

Класс	Кол-во учащихся	Правильные ответы								
		I текст			II текст			III текст		
		I	2	3	I	2	3	I	2	3
II	14	3	1	4	5	2	7	3	2	5
III	14	3	2	5	7	3	10	3	2	5
IV	14	1	4	5	5	2	7	6	3	9
V	14	3	4	7	9	-	9	8	1	9
В с е г о	56	10	11	21	26	7	33	20	8	28

Примечание: I - без помощи, 2 - не без помощи, 3 - всего правильных ответов.

Больше всего ошибок допущено в I-ом тексте. Одной из причин при этом может быть необычность задания. Чаще всего учащиеся отвечали устно "ничего" или "никого" (I текст - 26, II - 16 ответов). Такого же типа ошибка допускалась и на вопрос 3-го текста: не учитывалось, что в коробке остались кроме солдатиков и игрушечные машины (в тексте указывалось, что в коробке были машины, но одна упала).

В отдельных случаях учащиеся перепутали объекты (огурец и помидор, девочку и мальчика) и отвечали, опираясь на свой опыт (В корзинке осталась морковка. На улице осталась собака).

При помощи восьми текстов изучалось понимание пространственных отношений. Как и ожидалось, процент правильных от-

ветов был значительно выше - 70-90% уже после первого предъявления текста. Однако ошибки появились тогда, когда текстом выражалась необычная ситуация. Например, "Девочка клала цветы на вазу (vaasi reale). Где сейчас цветы?" ("в вазе" - 20 ошибок). Даже картинки не помогли всем: 8 учащихся ошиблись при выборе картинки. При анализе другого текста не различались (9 учащихся) формы адессива и инессива (karis - karil, в шкафу - на шкафу). Однако необходимо отметить, что чтение текста или выбор картинок всегда оказывали учащимся значительную помощь.

Итак, еще раз подтвердилось, что учащиеся вспомогательной школы имеют значительные трудности при понимании грамматических форм в простых предложениях. Количество ошибок зависит от словоформ и от их функции, а также от порядка слов в предложении. Опыт учащихся (значение привычных ситуаций) является часто более весомым, чем значение грамматических форм.

Понимание сложных предложений. Исследования проводились под руководством К.К. Карлепа (Яаго, 1979; Паула 1980) и К.Й. Плато (Кирт, 1981; Лаас, 1981; Роон, 1981). Рассматривалась зависимость понимания предложений от класса, конструкций предложений и от выражаемых логических отношений.

В работе Л. Яаго (1979) изучалось понимание 24 сложных предложений, выражающих обстоятельственные отношения времени, условия, причины, цели, уступительности и места, а также определительные и противительные отношения. Все предложения состояли из двух частей. Понимание проверялось при помощи вопросов (всего 54) у 122 учащихся IV-VIII классов (6588 ответов) на двух уровнях трудности: 1) вопрос задавался устно после прочитывания предложения экспериментатором; 2) вопрос задавался письменно после прочитывания предложения самим учащимся. Например:

1. Мать поехала туда, где отдыхает ее сын.

Куда поехала мама? Были ли мать и сын перед отъездом матери вместе?

2. Когда Арно пришел в школу, Малле уже ушла домой.

Когда Арно пришел в школу?

Встретились ли Арно и Малле в школе?

Когда Малле ушла домой?

Результаты показали, что неправильных или отсутствующих ответов было всего 20,2% (IV класс - 30,2%, V - 23,4%, VI - 21,7%, VII - 17,5%, VIII - 5,5%). При помощи письменного текста

учащиеся исправили 32,6% ошибок (412 ответов). Ошибки были классифицированы на следующие группы.

1. Полное или частичное непонимание грамматического значения предложения (41,9% ошибок). В данную группу включались и отказы. Часто в данном случае ответы давались на основе личного опыта. Например:

- Весна пришла давно, однако, снег еще не растаял.

Что узнали про весну? - Утром было солнце и снег растаял.

Снега нет, пришла весна. Весной снег тает.

- Мать поехала ...

Куда поехала мать? - В город. В лагерь.

- Теэт надел сапоги, потому что утром трава была мокрая.

Что сделал Теэт потому, что утром трава была мокрая?

- Ноги стали мокрыми.

Зачем Теэт надел сапоги? - Тапочки будут мокрыми.

2. Неточное воспроизведение структуры предложения (22,2% ошибок). Как правило, учащиеся при этом понимали основные отношения, выражаемые предложением, однако, ответы оказывались аграмматичными и поэтому неточными. Сюда включались и ответы без связок. Например:

Когда Малле ушла домой? - Не было бы Арно в школе.

Почему утром трава мокрая? - Для того, чтобы ночью была роса.

3. Частичное или неправильное понимание грамматических отношений и неточное воспроизведение структуры предложения (28,2% ошибок). Например:

Почему утром трава мокрая? - Когда шел дождь.

Когда Арно пришел в школу? - Малле в школе.

4. Неумение делать выводы по предложению (7,9% ошибок). Учащиеся, например, отвечали, что мама была перед отъездом вместе с сыном (в предложении сказано, что мама поехала к сыну).

Чтение текста оказывало неодинаковое влияние на ошибки. Чаще всего учащиеся исправляли нелогичные выводы (около 50%) и структуру предложений (44%). Меньше влияло чтение на понимание грамматического значения предложений.

Среди предложений более трудными оказывались те, которые выражали временные, причинные и целевые отношения.

Около 20% учащихся (в основном ученики старших классов) ответили на все вопросы правильно. Другую крайность составили отдельные ученики IV класса (3,2%), которые почти на один вопрос не ответили правильно. Остальные вошли в среднюю

группу. Они допустили от 5 до 15 разного вида ошибок. Разнородность ошибок позволяет заключить, что учащиеся испытывают одновременно как семантические, так и конструктивные трудности.

В работе Э. Парла исследовалось понимание временных отношений в предложениях разной структуры. Было выбрано 12 типов сложных предложений, всего 24 предложения. В исследовании участвовали 89 учащихся III-УШ классов вспомогательной школы. Задания в зависимости от ответов учащихся были предъявлены на пяти уровнях трудности.

1. Экспериментатор читал предложение и задавал учащимся I-2 вопроса.

2. Учащийся читал предложение сам, а затем отвечал на те же вопросы.

3. Учащемуся задавали более простые вопросы (или распоряжения).

4. Учащийся прочитывал предложение еще раз и затем отвечал на те же (более простые) вопросы.

5. Учащемуся предъявляли для выбора 2-3 картинки, из которых одна соответствовала содержанию предложения.

Приводим примеры вопросов.

Предложение -

С тех пор, когда Рейн уехал, бабушка живет одна.

Первые вопросы:

Как долго бабушка живет одна?

Когда бабушка и Рейн жили вместе?

Второе задание:

Объясни, жила бабушка одна до или после отъезда Рейна.

Выяснилось, что на первом уровне трудности учащиеся давали только 72,5% правильных ответов. Однако после необходимой помощи почти все учащиеся были в состоянии отвечать правильно (см. табл. 3).

В основном задание на понимание сложных предложений времени посилено учащимся. Однако при этом требуется значительная помощь. Особо значимые положительные результаты дает чтение предложений. Упрощение вопросов и наглядная основа нужны иногда в основном в III-UI классах.

Структурные типы предложений оказались по сложности неравномерными. Более трудными являлись следующие конструкции (по ответам на I уровне трудности)

Едва _____, как _____.

Не успел _____, как _____.

Таблица 3

Понимание сложных предложений времени

Класс	% правильных ответов					Оставш. неправ. ответы
	I УТ	II УТ	III УТ	IV УТ	V УТ	
III	50,3	22,8	11,4	6,4	4,4	4,7
IV	66,3	14,8	7,8	5,7	3,8	1,5
V	73	18,1	6,1	1,4	0,5	1,1
VI	75	15	5,0	4,4	0,3	0,3
VII	82,2	12,5	3,6	1,4	0,3	-
VIII	88,9	10	1,1	-	-	-
Среднее	72,5	15,5	5,8	3,2	1,6	1,4

Примечание: УТ - уровень трудности.

До того, как _____, _____.

После того, как _____, _____.

Их понимали в среднем 41-62% учащихся. При этом обнаруживалась заметная разница между классами: учащиеся III-IV классов давали только 17-40% правильных ответов, а ученики VII-VIII классов - 63-83%. Самыми трудными являются две первые конструкции, которые выражают быстро меняющиеся действия.

Среднее количество ошибок (68-81% правильных ответов) обусловили следующие конструкции:

С тех пор, как _____, _____.

До тех пор, пока _____, _____.

_____, и (тогда) _____.

Тогда, когда _____, _____.

При этом результаты III и IV класса оказались также довольно низкими (III кл. - 37-63%, IV кл. - 50-75% правильных ответов).

Легкими для понимания оказались следующие типы предложений:

В то время, как _____, _____.

_____, и _____.

_____ не (успел) _____, _____, пока не _____.

Каждый раз, когда _____, _____.

Ошибки были допущены только в III классе (60-83% правильных ответов), в других классах обнаруживались отдельные неточности.

Приведенные данные позволили сделать вывод о том, что понимание сложных предложений в значительной мере зависит от конструкции предложения, а не только от выражаемого отношения и лексики.

Автором были выделены также следующие группы ошибок:

- грамматически правильные, но ошибочные по содержанию ответы (47,6% ошибок);
- отказы (29%);
- аграмматичные и неправильные по содержанию ответы (8,3%);
- ответы на основании личного опыта (7,7%);
- аграмматичные, но в основном правильные по содержанию ответы.

При этом неправильное использование связки составляло 2,4% ошибок;

- повторения предложения (1,9%) или части предложения (1%).

Понимание причинно-следственных отношений в сложных предложениях изучалось в работе Э.-М. Кирт (1981). На основании работы Н.И. Формановской (1978) для исследования было выбрано 9 конструкций.

Из-за того, что Пр. , Сл. .
Потому, что Пр. , Сл. .
Так как Пр. , (тогда) Сл. .
Сл. потому, что Пр. .
Сл. , потому что Пр. .
Сл. , ибо (так как) Пр. .
Пр. и потому Сл. .
Пр. и вследствие того Сл. .
Пр. и в результате этого Сл. .

Указанные конструкции можно в свою очередь сгруппировать по три: а) в первых трех типах предложений придаточное предложение находится в предпозиции и выражает причину; б) в трех следующих предложениях придаточное причины находится в постпозиции; в) последние три предложения сложносочиненные, причину выражает первая часть.

Исследование проводилось в IV-VIII классах вспомогательной школы. По каждой структурной схеме было выбрано два предложения, задания предъявлялись на трех уровнях трудности.

- Экспериментатор читал предложение, затем учащиеся отвечали на два вопроса (о причине и о следствии).

- Учащиеся прочитывали предложение про себя и отвечали

на те же вопросы.

- Учащиеся прочитывали предложения вслух и отвечали еще раз на заданные вопросы.

После первого предъявления материала неправильные ответы составили 31,8% (в IV классе 40,3%). После чтения про себя результаты улучшились на 13,5%, после чтения вслух - на 7,%. Причем чтение про себя было более успешным в УП-УШ классах, а чтение вслух - в УІ-ІУ классах.

Предложения отличались по содержанию. В каждой паре одно предложение выражало житейскую ситуацию, другое было составлено по материалу естествознания. Оказалось, что в первом случае неправильных ответов было 4-5 раз меньше. Но несмотря на это по сложности понимания отличались и типы предложений. Более трудными оказались сложносочиненные конструкции и сложноподчиненные предложения со связкой "Из-за того, что ...". Вероятно, причинно-следственная связь проявляется в сложносочиненном предложении более слабо. Кроме того, не все типы предложений являются одинаково знакомыми.

Более легкими конструкциями в данном эксперименте были следующие (в УП-УШ классах 100% правильных ответов):

_____ , ибо (так как) _____ .

Так как _____ , (тогда) _____ .

Потому, что _____ , _____ .

Характерно, что такого типа предложения более распространены и в учебниках и используются в учебной беседе на уроках. Несколько легче оказались вопросы о причине событий, более трудными - о следствии. По данным Т.А. Григорьевой (1975), глухие школьники также несколько лучше понимают причинные связи, а труднее представляют следствие кого-нибудь события.

Выяснилось также, что понимание (хотя не всегда) зависит от последовательности частей сложного предложения. Несколько понятнее для учащихся являются те конструкции, в которых причина выражена первой частью предложения.

В заключение по работе Э.-М. Кирт можно сказать следующее.

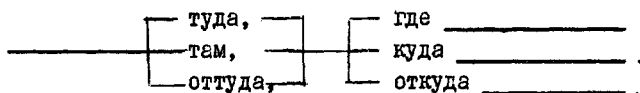
- При обучении умственно отсталых школьников пониманию причинно-следственных отношений в сложных предложениях в начале обучения требуется подбор материала как по содержанию (знакомые детям события), так и по структуре (желательно выражение причины первой частью предложения).

- Обязательной должна быть дифференциация вопросов для

выяснения причины и следствия события.

- При анализе предложений желательно опираться на чтение вслух (средние классы) или про себя.

Понимание пространственных отношений изучалось в работе Р. Роон (1981). Было выбрано также 9 конструкций сложноподчиненного предложения



Опыты проводились в VI классе вспомогательной школы по известной уже методике: учащиеся отвечали на вопросы после прослушивания и прочитывания предложений.

Выяснилось, что более понятными оказались предложения с коррелятами "там" и "туда" и со связками "где" и "куда". Корреляты "оттуда" и связка "оттуда" затрудняли понимание. Среди ошибок более распространенными являлись ответы по личному опыту и неправильное употребление связки.

Цель работы Э. Лаас (1981) была несколько иной. Проверялось понимание одной и той же информации, выраженной простыми и сложными предложениями. В эксперименте участвовало 80 учащихся IV-VIII классов вспомогательной школы. Материал для исследования выбирался из учебников вспомогательной школы: 20 сложных предложений, выражающих пространственные, причинные, условные, целевые и временные отношения (по 4 предложения). Параллельно был составлен текст из простых предложений. Пример.

На Мадагаскаре растительность богата и разнообразна, так как там тепло и много влаги.

На Мадагаскаре тепло и влажно. Растительность там богата и разнообразна.

Каждый учащийся слушал (при затруднении читал) 10 сложных предложений и 10 текстов из простых предложений, затем он устно отвечал на два вопроса. Материал был предъявлен перекрестным методом.

Более трудными оказались предложения и тексты, выражающие причинные и временные отношения. В этих же случаях результаты были лучше после прослушивания (прочитывания) сложных предложений. Установление причинных и временных отношений по простым предложениям вызывало значительные затруднения. Следовательно, наблюдения М.С. Левитан (см. Петрова, 1977, с. 110) подтверждались и на уровне предложения.

Остальные типы логических отношений понимались лучше. Характерно, что в этих случаях более высокие результаты были получены при анализе текста из простых предложений.

Эти данные позволяют предполагать, что понимание простых предложений для учащихся вспомогательной школы все-таки несколько легче. Однако в случаях, когда логические отношения для понимания слишком трудные, конструкции сложных предложений могут оказать дополнительную помощь. "Это объясняется тем, что ... автор ... соответствующими союзами как бы выносит наружу отношения, существующие между частями текста" (Петрова 1977, с. 110). Другое дело, когда сами сложные предложения понимаются не всегда.

Обнаружилось еще одно преимущество употребления сложных предложений: ответы учащихся на вопросы в этом случае были менее аграмматичны, чем после слушания или чтения простых предложений.

Как и в других изложенных выше исследованиях, выявилась заметная разница между результатами учащихся младших и старших классов, а также внутри каждого класса отдельно. Особо значимый "прыжок" характерен для У класса, дальнейшее развитие происходит более равномерно. При помощи письменного текста было исправлено 35% ошибочных ответов.

Выводы

1. Учащиеся вспомогательной школы испытывают значительные трудности при понимании грамматических значений как простых (в основном младшие школьники), так и сложных предложений.

2. При оказании соответствующей помощи можно добиваться заметного улучшения в понимании предложений. Довольно эффективными в этих целях являются письменные тексты.

3. Понимание сложных предложений зависит от нескольких факторов, а именно: от знания учащимися выражаемых в предложениях ситуаций, от типа логико-грамматических отношений, от грамматической структуры предложения.

4. Для совершенствования методики развития речи необходимо разработать раздел семантического анализа предложений.

Литература

- Алексина Л.И. Динамика речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи. М., 1977 (АКД).
- Берман И.М. Переработка грамматической информации при восприятии текста на уровне одиночного высказывания. - В сб.: Смысловое восприятие речевого сообщения./Под ред. Г.М. Дридзе и А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1976.
- Гохлернер М.М. Зависимость смыслового восприятия от синтаксической структуры высказывания. - В сб.: Смысловое восприятие речевого сообщения./Под ред. Г.М. Дридзе и А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1976.
- Григорьева Т.А. Развитие причинно-следственного мышления у глухих школьников. Канд. дисс. М., 1975.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во МГУ, 1979.
- Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1977.
- Смирнова Л.А. Нарушения понимания речи у младших умственно отсталых школьников. - Дефектология, 1972, № 1.
- Смирнова Л.А. Приемы работы по преодолению импрессивного аграмматизма у детей. - Дефектология, 1979, № 3.
- Формановская Н.И. Стилистика сложного предложения. - М.: Русский язык, 1978.
- Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
- Ясман Л.В. Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с задержкой психического развития. М., 1976 (АКД).
- Apart, R. Impressiivse agrammatismi avaldumisest tekstide mõistmisel abikooli II - V klassis. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1980.
- Jaago, L. Liitlause mõistmise iseärasused abikooli vanemates klassides. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1973.
- Kirt, E.-M. Põhjus-tagajärg suhteid väljendavate liitlausete mõistmisest abikooli 4. - 8. klassides. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1981.
- Laas, E. Liht- ja liitlausete mõistmise erinevused abikooli vanemates klassides. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1981.

- Mikk, J. Teksti mõistmine. - Tln.: Valgus, 1980.
- Pajula, E. Ajasuhteid väljendavate liitlausete mõistmisest abikooli III - VIII klassides. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1973.
- Roon, R. Ruumisuhteid väljendavate liitlausete kasutamine ja mõistmine abikooli 6. klassis. Kursusetöö. - Trt.: TRÜ, 1981.
- Vaher, S. Käändefunktsioonide mõistmine abikooli algklasside õpilastel. Diplomitöö. - Trt.: TRÜ, 1973.

TEGELIKKUSE KUJUTAMISEST ABIKOOLI ÕPILASTE JOONISTUSTES

E. Käerner

Kujutluste arendamine on abikoolis üks tähtsamaid ees-
märke. Neid arendatakse emakeele, matemaatika, geograafia,
kunstiõpetuse jt. tundides. Nimetatud töö kunstiõpetuses
aitab kaasa sõna ja pildi seostamisele, ümbruse paremale
tunnetamisele. Kõik uurimused kunstiõpetuse alal rõhutavad
süsteematilise õpetamise tähtsust kujutluste arendamisel.
Lahkarvamusi on aga tekkinud õpetamise metoodikas.

Ühed metoodikud (I. Grošenkov jt.) asetavad abikoolis
esikohale natuuri kujutamise ning graafilise kirjaoskuse
omandamise geomeetrilise süsteemi alusel. Eesmärgiks on
seatud õpetada lapsi vaatlema esemete vormi ja struktuuri.
Õpilastel tuleb arendada silma ja käe täpsust ning osavust.
Näiteks abikooli I ja II klassis kujutatakse natuuri järgi
ruudu-, ringi-, ristküliku- ja kolmnurgakujulisi esemeid.
Praeguses abikooli programmis hõlmab esemete järgi joonis-
tamine ligi 70 % tundidest, temaatilisele joonistamisele on
jäätud 5 tundi õppeaastas.

Üldhariduskoolis rõhutatakse temaatilis-loomingulise
meetodi tähtsust, kuna natuuri järgi joonistamisel jääb
kõrvale inimese kujutamine, asjade seostamine ümbrusega,
puudub emotsionaalsus.

A. Rimmel (1963: 845) väidab, et natuuri järgi joonis-
tamine normaalkooli I ja II klassis ei ole efektiivne. Na-
tuuri vaatlusi ja kujutavat tegevust saab hoopis edukamalt
rakendada temaatilistes töödes, kus õpilased joonistavad
kujutluse järgi eelneva vaatluse põhjal ning kus saab toe-
tuda fantaasiale ja emotsionaalsusele.

Nimetatud teise suuna esindajad on aga tegelenud nor-
maalsete laste õpetamisega.

Nii normaalseid kui ka alaarenenud lapsi on uurinud
V. Lowenfeld (1964). Autori arvates võimaldab esemete kuiv
mõõtmis- ja võrdlemisõpetus vaimselt alaarenenud last ette
valmistada ainult tööks. Kuid tähtsamaks sellest tuleb pi-
dada õpilase kohanemist keskkonnaga ja õigete emotsionaal-
sete kujutluste tekkimist, mille kaudu muutub efektiivse-
maks ka õpilaste tööalane ettevalmistus. Kohanemist kesk-

konnaga, õpilaste iseseisvust ja mõtlemise paindlikkust aitavad autori arvates saavutada need tunnid, kus rakendatakse õpilaste loomingulist aktiivsust ja emotsionaalsust.

Arvestades kirjeldatud, ongi tekkinud vajadus uurida, millisel määral aitavad nii temaatilis-loominguline kui ka natuuri järgi joonistamine või mitmesugused voolimis- ja maalimisülesanded kaasa abikooli õpilaste kujutluste arendamisele. Eksperimentaalse õpetamise korraldamine eeldab aga õpilaste oskuste fikseerimist.

Käesolevas artiklis analüüsitaksegi mõningaid Tartu ja Pärnu abikoolides ning Meeri ja Tallinna eriiinternaatkoolides nimetatud eesmärgil korraldatud katseid, millest võttis osa 156 õpilast. Lähemalt vaadeldakse järgmisi küsimusi:

1) õpilaste kujutamistäpsust natuuri järgi joonistamisel;

2) õpilaste kujutlusi, mis tekivad teksti põhjal, ja nende graafilist väljendamist.

K a t s e 1

Eesmärgiks oli selgitada, kuidas õpilased suudavad joonistada natuuri järgi. Katsest võttis osa 150 õpilast, kellele anti ülesandeks joonistada portfelli. Seejuures rõhutati natuuri täpse kujutamise vajadust.

Tööde analüüsimisel arvestati:

- 1) proportsioonide õigsust,
- 2) värvide vastavust naturile,
- 3) detailide kujutamist.

Proportsioone analüüsiti järgmiselt:

1 - portfelli pikkus ja laius on enam-vähem vastavuses naturiga, sanga mõõtmed on vastavuses portfelli suurusega;

2 - portfelli pikkus ja laius on enam-vähem vastavuses naturiga, sanga mõõtmed ei ole vastavuses portfelli suurusega;

3 - portfelli pikkus ja laius ei ole õiged, sanga mõõtmed on vastavuses õpilase poolt joonistatud portfelli suurusega;

4 - portfelli pikkus ja laius ei ole õiged, sanga mõõtmed ei ole vastavuses õpilase poolt joonistatud portfelli suurusega.

Värvide kasutamist hinnati järgmiselt:

- 1 - kasutati õigeid värve;
- 2 - kasutati ebaõigeid värve.

Pisidetaile (on mõeldud portfelli lukke, neete jne. (arvesse on võetud iga kriips, mis viitab detaili kujutamisele) hinnati järgmiselt:

- 1 - detailid on kujutatud täpselt;
- 2 - detailid on kujutatud ebatäpselt;
- 3 - detailid puuduvad.

T a b e l 1

Portfelli joonistamine natuuri järgi

Klass	Õpilaste arv	Proportsioonid				Värv		Detailid		
		1	2	3	4	1	2	1	2	3
I	50	5	3	2	40	9	41	-	22	28
III	50	14	8	3	25	16	34	2	40	8
VI	50	39	4	2	5	23	27	1	48	1

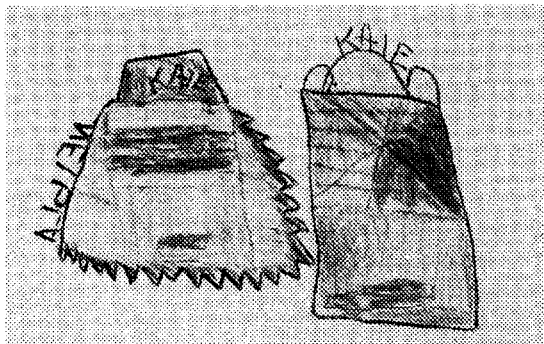
I klassis suutsid portfelli õigeid proportsioone edasi anda ainult 5 õpilast, VI klassis ulatus nende arv juba 39-ni. Seega ilmneb märgatav dünaamika. Umbes pooled VI klassi õpilastest aga ei kasuta natuuri järgi joonistamisel veel õigeid värve.

Värvide ebaõiget valikut põhjendati järgmiselt: "Minu pildil on ilusamad", "Need värvid olid mul käepärast", "Mis vahe on mustal või pruunil". Paralleelses katses värvidega selgus, et enamik õpilasi värve tunneb, ei erista aga värvitooni astmeid. Vaatleme lähemalt mõnda tööd.

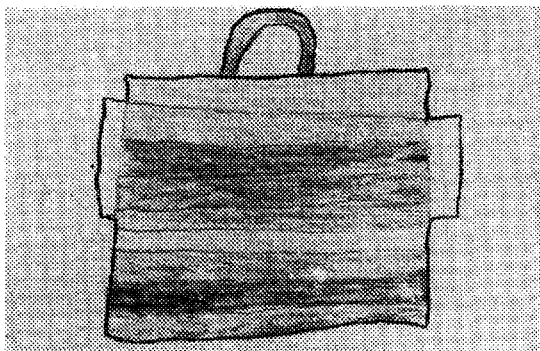
I klassi Kaie joonistuses (vaata joonis 1) ei ole mingit sarnasust portfelliga. Kasutatud on ebaõigeid värve, juurde on joonistatud lisadetaile, sanga kuju pole arusaadav. III klassi õpilase Liivi töös (vaata joonis 2) on küll sanga kuju välja toodud, kuid ülejäänud detailid puuduvad, värv on valitud ebaõigesti. VI klassi töödes, näiteks Jaagul (joonis 3) on portfelli enam-vähem täpselt kujutada püütud, kuid musta värvi asemel on kasutatud pruuni, portfelli nurkade ümarused on jäänud märkimata. Üks õnnestunumaid on Romani töö (joonis 4), kus portfelli värvid, kuju ja detailid on kujutatud enam-vähem täpselt.

Katse käigus portfelli vahepeal kõrvaldati. I ja III klassis ei märganud portfelli puudumist mitte ükski õpilane. Pilg heideti portfelliga ainult joonistuse algul. Ka pärast töö valmimist ei võrreldud oma joonist ja portfelli.

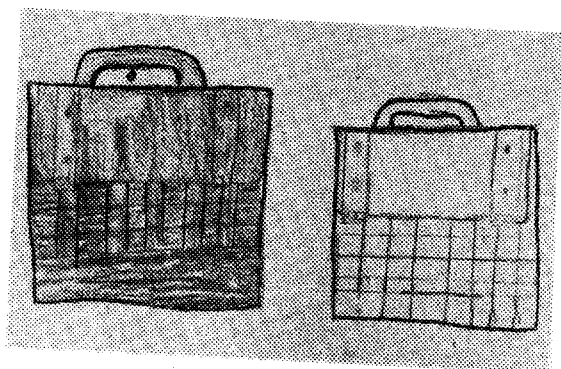
Natuuri järgi joonistamine.



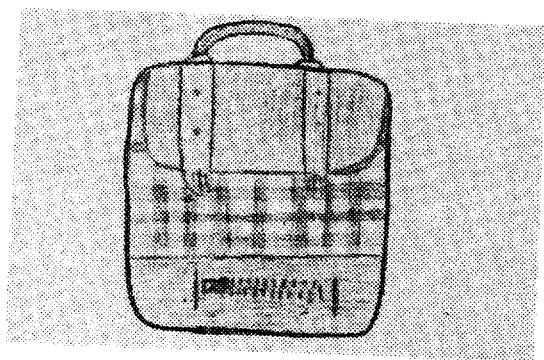
Joonis 1.



Joonis 2.



Joonis 3.



Joonis 4.

VI klassis jälgisid õpilased portfelli kuju tähelepanelikumalt. Kui portfell kõrvaldati, leidis õpilasi, kes seda märkasid.

Katse andmetest selgub, et enamik abikooli noorema astme õpilasi ei oska joonistustes kujutada eseme õigeid proportsioone, ei pööra tähelepanu värvidele, pisidetailid kas jäetakse kujutamata või kujutatakse ebatäpselt. Puudub vaatlemisharjumus, töötatakse ebatäpsete mälukujutluste põhjal.

Vanemates klassides tajutakse ja kujutatakse esemete proportsioone juba täpsemalt, värve aga ei arvestata, detaile kujutatakse ebatäpselt.

Järelikult ei suuda praegune töö kindlustada natuuri jälgimist. Joonistatakse põhiliselt mälukujutluste järgi.

Saadud andmed langevad põhimõtteliselt ühte varasemate uurimustega. Näiteks M. Nudelman (1978: 25 - 27) väidab, et lastele mittetähtsaid esemeid kujutatakse paljude detailideta ning teistes asendites, kui need on tegelikult. Ebatäpselt fikseeritakse samuti esemete ja nende osade asukoht.

T. Golovina (1974: 32, 107) märkas, et osa abikooli õpilasi joonistab esemete detaile nii, et need kaotavad oma funktsiooni. Näiteks joonistatakse portfelli liiga väikesang, mis ei suuda vastu pidada portfelli raskusele. Esemel moonutatakse nende kontuur mingi lähedase geomeetrilise kujundi sarnaseks, arvestamata esemete omapära.

V. Muhhina (1981: 167) uurimustest selgus, et abikooli õpilane jääb kindlaks väljakujunenud stereotüübile. Kui õpilastel lasti näiteks natuuri järgi joonistada 23 kerakujulist eset, siis ka kuupi joonistasid nad kerakujulisena.

Põhimõtteliselt ilmsid kõik kirjanduses mainitud puudujäägid ka käesolevas katses. Juba nimetatud tulemused lubavad väita, et praegu abikoolides rakendatav uurimismeetod ei anna soovitud tulemusi.

K a t s e 2

Õpilastele loeti ette järgmine tekst: "Liivi läks õega metsa seenele. Seened kasvasid kuuskede ja kaskede all. Varsti olid korvid täis, lapsed istusid puu alla puhkama. Pöõsa all sabistas siil. Peale puhkamist läksid lapsed koju. Ema valmistas lastele seenekastet."

Jutu põhjal pidid õpilased valima sobivad pildid ja järjestama need vastavalt sündmuste käigule. Seejärel paluti õpilasi antud jutu põhjal joonistada pilt.

Eesmärgiks seati välja selgitada õpilaste oskust edasi anda jutustuse sisu joonistatud pildi kaudu. Katse tulemuste hindamine toimus vastavalt püstitatud eesmärkidele kahes osas.

Katse esimene osa.

3 - õpilane valib kuulnud jutu põhjal iseseisvalt õiged pildid ja järjestab need vastavalt tekstile;

2 - õpilane järjestab õiged pildid küsimuste abil;

1 - õpetaja järjestab ise pildid, õpilane kordab tegevust;

0 - õpilane ei suuda korraldust täita ka abistamisel.

T a b e l 2

Piltide valik ja järjestamine

Klass	Õpilaste arv	Õpilasgrupid punktide alusel			
		3	2	1	0
I	54	-	6	40	8
III	56	5	20	30	1
VI	46	14	24	8	-

Katse tulemused (tabel 2) näitavad, et teksti ja piltide vahel ei kujunenud õigeid seoseid.

Näiteks I klassi õpilane Terje teadis, et siil sabis-
tas põõsa all, aga valis vale pildi. Ta otsis üles siili
kujutise, aga ei seostanud teda ümbrusega. Samasuguselt
toimisid ka paljud III klassi õpilased. VI klassis tuli
selliseid juhte harvemini ette.

Osa õpilasi aga ei mäletanud jutu sisu ja seetõttu va-
lisid pildid valesti. Näiteks küsimusele "Kus kasvasid
seened?" vastati: "Metsas." Seened võisid kasvada nende ar-
vates ükskõik millise puu all.

I klassis aga leidis ka õpilasi, kes ei teadnud puude
nimetusi. Näiteks I klassi õpilane Sirje ei erista pildil
kaski, tunneb ainult kuuski.

Paljudel juhtudel vastasid õpilased aga teksti põhjal
küsimustele õigesti ja suutsid sama tegevust ka pildil näi-

data. Hiljem valisid nad aga pildid juhuslikult, jättes teksti sisu arvestamata.

Kuigi õpilastel ei ole tinti teksti ja piltide vahel kujunenud õigeid seoseid, ilmneb märgatav dünaamika. Piltide ja teksti vastavusse viimine on võimalik alles siis, kui tekst kutsub esile adekvaatsed kujutuspildid. Suureneb laste arv, kes suudavad seoseid pildi ja teksti vahel luua ise või suunavate küsimuste abil. Kui III klassis on selliseid õpilasi 45 %, siis VI klassis on neid juba 84 %.

Katse teises osas saadud õpilaste joonistused jaotati 4 rühma (kriitseldused, skemaatilised, tasapinnalised ja ruumi kujutamise algetega joonistused).

Skemaatilised ja tasapinnalised joonistused grupeeriti veel omakorda alljärgnevalt:

1 - peategelane on olemas, pildi detailid ühtivad teksti sisuga;

2 - peategelane on olemas, kuid pildil esinevad detailid, mis ei ühti teksti sisuga;

3 - peategelane puudub, kuid detailid pildil ühtivad jutu sisuga;

4 - peategelane joonistusel puudub, esinevad teksti sisuga mitteühtivad detailid.

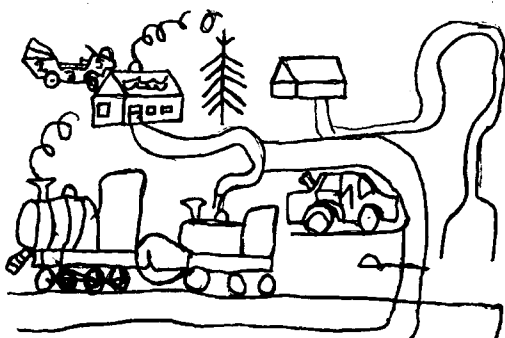
T a b e l 3

Teksti põhjal joonistatud pildid

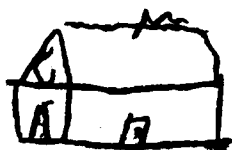
Klass	Õpilaste arv	Õpilasgrupid teksti põhjal joonistatud piltide järgi									
		Kriit-sel-damine	Skemaatiline joonistamine				Tasapinnaline joonistamine				Ruumi kujutamise alged
			1	2	3	4	1	2	3	4	
I	54	9	19	2	1	4	6	8	6	-	-
III	56	-	7	-	3	-	22	3	17	4	-
VI	46	-	-	-	-	-	24	3	11	2	6

Katse tulemused näitavad, et I klassis joonistas 18,5% õpilastest objekte, mis ei tulene teksti sisust. Näiteks I klassis (joonis 5) Jaanil tekkisid seoses kuulnud jutuga hoopis teistsugused mõtted. Õpilane kujutas mitmesuguseid liiklusvahendeid ja seletas, et kõigi nendega sõideti see-nele. Raul aga joonistas hoopis maja ja kassi (joonis 6).

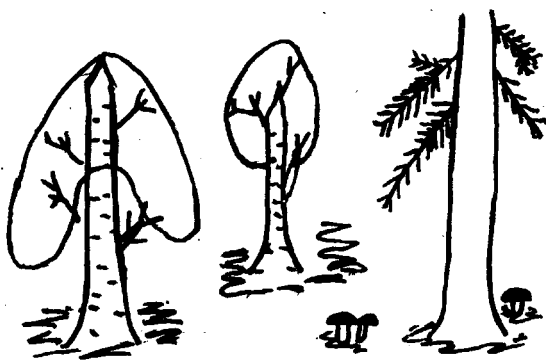
Jutustuse järgi joonistamine.



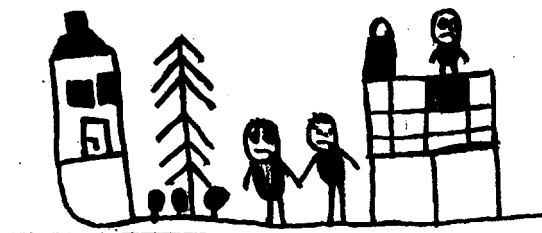
Joonis 5.



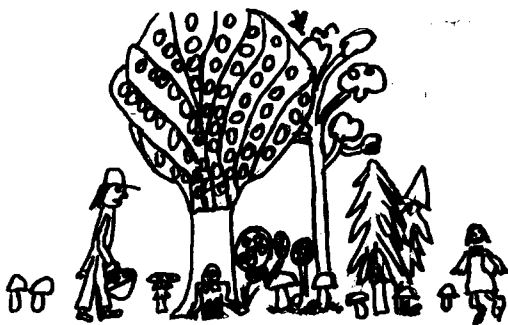
Joonis 6.



Joonis 7.



Joonis 8.



Joonis 9.



Joonis 10.

Võib oletada, et osa kõrvalisi objekte valitakse assotsiatsioonide põhjal, mis tekivad jutu kuulamisel. Ilmneb samuti tendentsi kujutada tuntud ja kogemuste kaudu tunnetatud esemeid ja sündmusi.

Vanemates klassides aga teksti sisule mittevastavaid objekte peaaegu ei kujutata (puue ilmes ainult 3 õpilasel).

Järgnevalt vaatleme inimeste ja sündmuste kujutamist õpilaste töödes. I klassis kujutas enamik õpilasi tekstis nimetatud tüdrukuid, III klassis väga paljud joonistasid puid ja seeni (vaata joonis 7), kuid 43 % õpilaste piltidel puudusid inimesed. VI klassis aga suurenes jälle õpilaste arv, kelle joonistustel olid lapsed. I klassis joonistati inimesed eestvaates, ei kajastatud liigutusi. VI klassis aga kujutasid paljud õpilased lapsi külgsuunas. Anti edasi ka laste tegevus. Inimest külgsuunas (lisaülesanne) ei suutnud kujutada ükski I klassi õpilane, III klassis ei tulnud sellega toime 20 õpilast, VI klassis 9 õpilast.

Abikooli I klassi õpilastele on iseloomulik, et ühel pildil kujutatakse sündmuste kogu käiku. Eriti ilmeks on Vambola joonis (joonis 8). Tema pildil näeme korraga laste maja, metsas olemist ja ema, kes valmistab süüa.

III klassis leidub samuti töid, kus antakse edasi kogu sündmuste käik või ainult teatud episoodid. VI klassis ei kujuta mitte ükski õpilane enam sündmuste kogu käiku, vaid tuntakse huvi teatud üksikjuhtumi vastu. Õpilasele ei ole pilt järelikult enam põhiliseks väljendusvahendiks, vaid illustreatsiooniks teatud momendile. Vaatleme mõningaid VI klassi õpilaste töid.

Lembitu joonis (joonis 9) on tasapinnaline, üles ehitatud ühele põhijoonele. Kujutamiskiisi poolest on see väga sarnane III klassi õpilaste töödega, kuid pildil leidub rohkem detaile. Viljar (joonis 10) püüab tegevust pildil kujutada ruumiliselt. Näiteks teerada on joonistatud perspektiivi seisukohalt õigesti. Hästi on mõistetav ka inimeste tegevus. Kahjuks leidub VI klassis aga ainult 6 sellelaadset tööd.

Ka antud katse kinnitab varasemate uurimuste tulemusi: teksti järgi joonistamisel kujutavad abikooli õpilased vähe detaile ning need ei ühti mitte alati jutu sisuga, samuti ei arvestata objektide omadusi (M. Nudelman 1978: 10 - 13).

Põhjuseks tuuakse kujutluste ebatäpsust, kujutluste ja esemete vähest vastavust (I. Grošenkov 1975: 8), planeeriva kõne arenematast (O. Gavriluškina 1976: 15).

Mõlemas katses ilmnis, et laste joonistused ei vasta tegelikkusele - naturile või tekstile. Seda vastuolu lapsed ise ei märka. Järelikult peab olema korrektsioonitöö üheks suunaks sündmuste tähelepanelik vaatlemine, nende arutamine, tegelikkuse ja joonistatud piltide võrdlemine kõrvalekallete avastamiseks (sobiva pildi valik, leidmine jne.). Alles sellele astmele toetudes saab arendada joonistusoskust otseses mõttes. Nimetatud hüpoteesi kontrollimine ongi õpetava eksperimendi üks ülesannetest.

Kirjandus

- Lowenfeld, V. Creative and Mental Growth. N. Y., 1957.
- Rommel, A. Joonistamise ja kunstiõpetuse metoodika põhijooni II. - Tln.: Eesti NSV Haridusministeerium ja VÕT, 1981.
- Rommel, A. Joonistamisõpetuse põhimeetodid, nende olemus ja kriitika. - Nõukogude Kool, 1963, nr. 11, lk. 845.
- Gavriluškina - Гаврилушкина О.П. Особенности формирования изобразительной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1976.
- Golovina - Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1974.
- Grošenkov - Грошенков И.А. Уроки рисования в I-VI классах вспомогательной школы. 3-е изд. - М.: Просвещение, 1975.
- Muhhina - Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта. - М.: Педагогика, 1981.
- Nudelman - Нудельман М.М. Методы исследования воображения аномальных детей. М., 1978.

ОБ ИЗОБРАЖЕНИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ НА РИСУНКАХ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Э. Кярнер

Р е з ю м е

В статье дается анализ рисунков учащихся вспомогательной школы.

Рисование портфеля по натуре (участвовало 150 учеников). Учащиеся I класса почти не способны изобразить пропорции предмета (5 правильных работ из 50). В III классе правильных рисунков уже 14, в VI - 30. Учащиеся очень редко анализируют предмет, работа ведется в основном по представлениям памяти. Частым является использование несоответствующих цветов.

Выбор картинок и тематическое рисование по тексту (156 учащихся). Учащиеся I класса изображают на рисунке часто весь сюжет, рисуют неадекватные объекты (18,5%) или только часть объектов. В VI классе рисунок уже становится иллюстрацией к тексту (к эпизоду), появляются также элементы перспективы, неправильные детали сюжета почти отсутствуют. Однако нужные детали тоже отсутствуют.

В результате исследования можно сделать вывод о том, что большинство рисунков учащихся вспомогательной школы не соответствует действительности (в данном случае - натуре или тексту). Этому противоречия дети самостоятельно не замечают. Поэтому требуется специальная работа для сопоставления рисунков и объектов среды.

MÕNEDE ÕPPEULESANDETUUPIDE KASUTAMISE EFEKTIIVSUS ÕPILASTE ISESEISVAS TÖÖS LOODUSÕPETUSES

A. Reinmaa

Abikoolis rakendatavatest tööviisidest on õpilaste iseseisev töö üks nendest, mille igakülgset teoreetilist läbitöötamist ja iga õppeaine metoodikasse juurutamist tuleb pidada eriti tähtsaks. Nimelt ei paku ükski teine tööviis nii palju võimalusi õpetamise kohandamiseks iga õpilase tunnetustegevuse iseärasustega kui individualiseeritud iseseisev töö. Just sellise töösüsteemi kaudu saab võimalikuks mitmete üldtuntud õpetamise printsiipide realiseerimine abikoolis. Nii näiteks pole õpetamise jõukohasuse, individuaalse lähenemise või õpilaste teadlikkuse ja aktiivsuse printsiibi praktiline rakendamine iseseisvat tööd kasutamata mõeldav. Individualiseeritud iseseisva tööga saab luua ka need tingimused, mis kõige enam rahuldavad korrektsioonitöö nõudeid. Mõistagi tuleb see töö otstarbekalt ühendada nii individualiseerimata iseseisva töö kui ka frontaalse tööga.

Õpilaste iseseisva tööga seotud probleeme on käsitletud mitmetes oligofrenopedagoogikaalastes uurimustes. Selle võimalusi abikooli õpilaste tunnetustegevuse arengu stimuleerimisel on hinnanud kõrgelt näiteks prof. G. Graborov (1961).

Uurimused on näidanud, et vaatamata raskustele iseseisva töö oskuste kujunemisel on selle tööviisi kasutamine nii õppetunnis kui tunniväliselt ka abikoolis igati põhjendatud.

V. Liiki (1975) andmetel kujunevad õpilastel aegamööda oskused, mida saab üle kanda iseseisva töö teistele liikidele. Selliste vaimse tegevuse võtete kujundamine moodustabki abikoolis tehtava korrektsioonitöö ühe juhtiva suuna. Samadel seisukohtadel on V. Sinjov ja L. Stožok, kes väidavad, et loodusõpetuse ja geograafia õpetamisel abikoolis on korrektsioonieesmärkide realiseerimine võimalik üksnes õpilaste iseseisvat tööd kasutades. Seejuures on oluline arvestada õpilaste erinevat võimekust iseseisvaks tööks (Sinjov, Stožok, 1977). Analoogetele järeldustele on jõutud, uurides iseseisva töö kasutamist ajaloo õpetamisel

(Bogatšova, Kapustin, Turski 1975; Pleškanovskaja 1980), matemaatikas (Bassin 1980, Hilko 1966), geograafias (Bgažnova 1975, Kaffemanas 1976, Lipetskaja 1974).

Mitmetes uurimustes on otseselt analüüsitud tingimusi, mis mõjutavad õppeülesannete lahendamist abikoolis. Erinevates metoodikais on püütud luua õpilaste vaimset tegevust enam aktiveerivaid ülesandetüüpe. Professor Ž. Šifi andmeil tõuseb vaimselt alaarenenud õpilaste iseseisva töö edukus märkimisväärselt diferentseeritud pedagoogilise abi osutamisel. Nii tõusis keeleõpetuses kontrollülesannete lahendamise V klassi õpilastel 33 - 70,5 %, kahes VIII katseklassis ühel juhul 36 - 83,9 %, teisel 37 - 85 % (Šiff 1977: 43). Seega võib otsinguid, mis on suunatud abikooli õpilaste iseseisva töö metoodika täiendamisele, pidada iga-aastaseks perspektiivseks.

Keskne osa õpilaste iseseisvas töös on täita õppeülesannetel, mille jõukohasusest sõltub valdavalt töö efektiivsus. TRÜ eripedagoogika kateedris on loodusõpetuse erimeetoodika täiustamiseks mitmeid aastaid uuritud küsimusi, mis on seotud olemasolevate õppeülesannete tüpiseerimisega ning uute tüüpülesannete loomisega programmikohaste teemade käsitlemiseks. Käesolevas töös esitatakse kokkuvõtte uurimuse sellest etapist, mille eesmärgiks oli võrdlevalt määratleda erinevate tüüpülesannete lahendamise edukust sõltuvalt kahest lahendamissituatsioonist. Esimese sellise situatsiooni analüüsimise ülesannete lahendamist pedagoogilise abi korral klassis. Teise lahendamisjuhuna käsitlesime õppeülesannete lahendamist iseseisvas töös, kus puudus vahetu pedagoogiline abi. Sellist õppesituatsiooni vaatlesime kui analoogset iseseisva tööga kodus. Õpilastel oli siin võimalik kasutada õpikut, töövihikut, varem lahendatud analoogseid ülesandeid jm. abimaterjali. Erinevus esimesest lahendamissituatsioonist seisnes aga selles, et nende materjalide kasutamiseks puudus otsene pedagoogiline abi. Küll olid aga esitatud suunavad töökorraldused.

Tabelist 1 selgub, millise edukusega lahendavad abikooli V, VI ja VII klasside õpilased loodusõpetuses kasutatavaid ülesandetüüpe. Saadud tulemused ühtivad paljuski meie varasemate samalaadsete uurimuste andmetega (Reinmaa 1981: 121 - 132). Järelikult on mitmete ülesandetüüpide lahendamisel ilmnevad tendentsid küllaltki üldkehtivad.

T a b e l 1

Abikooli V - VI klasside õpilaste edukus õppeülesannete lahendamisel
loodusõpetuses pedagoogilise abi tingimustes

Ülesande tüüp	V kl.				VI kl.				VII kl.			
	Vastanute arv	Õigeste vastuste arv	\bar{x}	SD	Vastanute arv	Õigeste vastuste arv	\bar{x}	SD	Vastanute arv	Õigeste vastuste arv	\bar{x}	SD
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Lünkülesanded kontroll-lüngaga lause lõpus	126	786	6.24	± 1.23	108	699	6.47	± 0.97	112	679	6.06	± 1.33
2. Lünkülesanded kontroll-lüngaga lause alguses	117	498	4.26	± 2.06	113	505	4.47	± 1.85	109	469	4.30	± 1.98
3. Lünkülesanded punktir-lüngaga lause lõpus	114	418	3.67	± 0.87	121	483	3.99	± 1.12	104	432	4.15	± 1.08
4. Lünkülesanded punktir-lüngaga lause alguses	122	399	3.27	± 1.27	102	391	3.83	± 1.15	124	436	3.52	± 1.34
5. Lünkülesanded mitme kontroll-lüngaga erinevas positsioonis	107	551	5.15	± 0.80	128	730	5.70	± 0.96	119	649	5.45	± 1.01
6. Valikülesanded piiratud valikutega	115	786	6.83	± 1.38	121	847	7.00	± 1.24	118	1019	8.63	± 1.43
7. Valikülesanded laiendatud valikutega	113	595	5.27	± 1.29	126	758	6.02	± 1.07	123	867	7.05	± 2.05

Tabel 1 (järg)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
8. Ülesanded õige valiku allakriipsutamiseks	102	599	5.87	±1.17	104	697	6.70	±1.65	123	924	7.51	±1.31	
9. Ülesanded vale vastuse-osa läbikriipsutamiseks	117	672	5.74	±1.58	108	730	6.76	±1.33	118	884	7.49	±2.11	
10. Ülesanded neljanda liigse põhimõttel	120	615	5.13	±0.88	122	790	6.48	±1.28	126	790	6.27	±1.89	
11. Ülesanded põhjusliku seose avamiseks	125	405	3.24	±1.17	109	482	4.42	±2.03	111	462	4.16	±1.91	
12. Ülesanded skeemide täitmiseks	96	540	5.63	±1.46	87	475	5.46	±1.19	103	648	6.29	±1.54	
13. Võrdlemisülesanded	124	538	4.34	±0.73	119	631	5.30	±1.15	121	589	4.87	±1.72	
14. Ülesanded lause õigsuse-vääruse üle otsustamiseks	106	537	5.07	±1.48	101	841	8.34	±2.08	116	733	6.32	±1.84	
15. Ülesanded lauses antud vigade leidmiseks ja parandamiseks	114	357	3.13	±1.86	120	364	3.03	±1.92	126	527	4.18	±1.68	
16. Ülesanded mõistete rühmitamiseks (rühmitamisalus antud)	124	764	6.16	±0.77	122	1028	8.43	±1.32	115	856	7.44	±1.48	
17. Ülesanded mõistete rühmitamiseks (rühmitamisalus tuleb leida)	124	433	3.49	±1.27	103	444	4.31	±1.36	116	557	4.80	±1.46	
18. Küsimused õpitu reprodutseerimiseks	111	766	6.90	±2.02	112	858	7.66	±1.86	117	853	7.29	±1.19	

Suure osa abikoolis loodusõpetuse õpetamisel kasutata-
vaist õppeülesandeist moodustavad lünkülesanded. Neid ra-
kendatakse mitmes didaktilises funktsioonis: uue õppemater-
jali esmasel mõtestamisel, teadmiste kinnistamisel ja kor-
damisel, omandatud teadmiste süstematiseerimisel. Lünküles-
andeid kasutatakse ka teadmiste kontrollimiseks ja hindami-
seks. Lähem tutvumine koolitööga andis alust järeldada, et
praktilises töös ei tunta võimalusi lünkülesannete raskus-
astme varieerimiseks. Samal ajal näitasid esialgsed katsed,
et lisaks lünkülesannete raskusastet määravatele sisuliste-
le tunnustele on olemas ka vormilisi tunnuseid, mis samuti
mõjutavad ülesande lahendatavust. Selliste tunnustena kä-
sitleme: a) lünga positsiooni, b) lünga vormi (punktiir-
lünk või kontroll-lünk), c) lünkade arvu lauses. Enne kui
asume lähemalt analüüsima nende tunnuste mõju ülesande la-
hendatavusele abikooli õpilastel, tuleks täpsustada kasu-
tatavad mõisted lünga vormi eristamiseks. Mõistega "punk-
tiirlünk" tähistame lünkülesannete traditsioonilist vormi.
Selline lünkülesannete esitamise moodus on ainuvalitsev nii
meie loodusõpetuse töövihikutes kui õpetajate-praktikute
poolt koostatavates harjutustes. Abikooli VI klassis kasu-
tatud punktiirlünka sisaldavate ülesannete näiteks on järg-
mised: 1. Redis on 2. on teraviljad.
3. Terise valmimisel esineb esmalt, seejärel
..... ning lõpuks Mõistega "kontroll-
lünk" tähistame lünkülesannete sellist vormi, kus iga lau-
sest puuduvat sõna tähistab lüngas joon. Sellisel põhimõt-
tel koostatud harjutusena on näiteks vaadeldavad järgmised:
1. Redis on 2.,,
ja on teraviljad.

Meie uurimuse andmeil lahendatakse kõikides V - VII
klassides ülesandeid kontroll-lüngaga märgatavalt edukamalt
kui punktiirlüngaga. Keskmiste erinevuste olulisuse määra-
mine t-kriteeriumi alusel näitas, et lahendamise edukus nii
1. ja 3. ning 2. ja 4. ülesandetüübi (vt. tabel 1) lahenda-
misel erineb oluliselt. Näiteks on V klassi õpilased lause
lõpus paikneva kontroll-lüngaga ülesannete lahendamisel
vastanud õigesti keskmiselt 6,24 ülesannet kümnest, samasu-
guseid ülesandeid punktiirlüngaga aga ainult 3,67. VI klas-
sis on vastavad näitajad 6,47 ja 3,99, VII klassis 6,06 ja
4,16. Õpilaste vastuste analüüs näitas, et punktiirlüngaga

Ülesannetele vastamisel kalduvad õpilased sageli õige vastuse formuleerimiselt kõrvale, ehkki seda õiget vastust ka teatakse. Enamikul juhtudel asendatakse vastus üldisemaga. Tuli ette kaht liiki tüüpigu.

1. Punktiirlüngaga ülesannetes, kus vastus tulnuks formuleerida ühesõnaliselt, kasutati enam sõnu. Selle tagajärjel saadi täpse vastuse asemel üldisem (osaliselt õige) või hoopis vale vastus. Näiteks V kl. õpilaste vastuseid.

- 1) Mullale annab viljakuse taimed kasvavad viljakas lopsakalt.
- 2) Maakoores paiknevad kivimid turvas, savi, liiv, malm, nafta, kivid saab maavara.
- 3) Põlemist soodustab õhk on läbipaistev.

4) Turvast valmistatakse pruuni värvusega nagu muld. Analoogne tendents valitseb ka VI ja VII klassi vastustes.

2. Nendes punktiirlüngaga ülesannetes, kus õige vastus eeldab mitmesõnalist lüngatäidet, piirduti vajalikust vähe- ma arvu sõnadega. Näiteks abikooli VI klassi õpilaste mõned vastused.

- 1) Teraviljadest kasvatatakse meie põldudel nisu.
- 2) Õistaimede osad on vars ja õied.
- 3) Porgand on juurtaim.
- 4) Kurgil ja kõrvitsal on õied.
- 5) Kultuurtaimed on taimed, mida kasvatame aias.

Piisab nendestki näidetest, et veenduda, kuivõrd tõsi- seid raskusi ilmneb vaimselt alaarenenud lastel vajalikke keelendeid valides (omandatud teadmiste verbaalsel esitamisel). Individuaalseid uurimismeetodeid kasutades selgitasime toodud näidete puhul õpilastel vajalike ainealaste tead- miste olemasolu. Raskused tekkisid õpilastel just nende teadmiste kõnes väljendamisel. Jutustavate ainete, sealhul- gas loodusõpetuse õpetamise üks korrektsiooniülesandeid on aga õpilaste väljendusoskuse arendamine. Läbiviidud katsed lubavadki soovitada nii ainealaste teadmiste kujundamise kui kõnearenduse eesmärgil lünkharjutusi kontroll-lüngaga. Seda tüüpi ülesannetes on õpilastele vajalik sõnade valik hõlbustatud. Õpilaste vastuste analüüs näitas, et eriti efektiivselt aitas kontroll-lünga kasutamine vältida liig-

seid lisandeid esmajoones ühesõnalist vastust nõudvates ülesannetes. Näiteks vaatleme VII klassis saadud tulemusi sisult ühe ja sama, ent vormilt erineva ülesande lahendamisel. Esmalt esitati õpilastele punktiirlüngaga lause "Kõik imetajad toidavad poegi". Kõrvuti õige vastusega (32 % õpilastest) pakuti siin lüngatäitena ka "... kõhu alt", "... siis kui küülik lamab", "... ema lööb nurru ja poeg lakub", "... enne söövad ise rohtu", "... et need saaks kasvada ja kõhu hästi täis siis suureks" jne. Kui samadele õpilastele esitati ülesanne vormistatult kontroll-lüngaga, suutis 94 % anda täpse vastuse.

Märgatavalt kergendas kontroll-lünga kasutamine õige vastuse formuleerimist ka nende ülesannete lahendamisel, kus oli vajalik esitada mingi kindlaarvuline loetelu. Nii näiteks täideti ülesanne VI klassis "Õie osad on" sellisel kujul õigesti 41 % õpilaste poolt. Vormistatult aga "Õie osad on _____, _____ ja _____" lahendasid ülesande õigesti 94 % vastanuist. Oluliselt erines nende ülesandetüüpide lahendamise edukus ka tingimustes, mis olid analoogsed õpilaste koduse tööga. Kui ülesandeid kontroll-lüngaga lahendati kümneseast valikust keskmiselt õigesti $4,73 \pm 1,84$ (kõik klassid koos vaadelduna), siis punktiirlüngaga lahendites oli vastav näitaja $3,25 \pm 1,92$. Keskmiste erinevus on statistiliselt oluline ($t = 3,47$).

Toodud andmeid arvestades on alust pidada vajalikuks olemasolevate töövihikute täiendamist või uute koostamist põhimõttel, et üht ja sama õppeinformatsiooni esitatakse eritüübiliste lünkülesannetena. Esialgsed tähelepanekud punktiir- ja kontroll-lünkadega õppeülesannete kooskasutamisest näitavad, et suhteliselt lihtsa meetodilise täiendusega on võimalik õpetada keelendite täpse valiku vajadust ning sihipäraselt suunata õpilaste kõne arengut. Mõistagi on nende ülesannete kooskasutamise meetodika täpsustamiseks vajalik uurimistööd jätkata.

Lünga positsiooni käsitleme samuti kui üht lünkülesande raskusastet mõjutavat faktorit. Statistiliselt olulised erinevused ilmsesid kõikide klasside õpilaste vastustes sõltuvalt sellest, kas kontroll-lüngaga ülesannetes paiknes lünk lause lõpus või alguses. Sama tendents avaldus ka punktiirlüngaga ülesannete lahendamisel. Üheliigilisi lünkülesandeid lahendati märgatavalt edukamalt siis, kui lünk paik-

nes lause lõpus. Näiteks ülesandes "Mullale annab viljakuse _____" andis õige vastuse 78,4 % V klassi õpilastest. Sisult samale ülesandele "_____ annab mullale viljakuse" saime õige vastuse aga 53,6 %-lt vastanutest. VI klassis oli punktiirilüngaga ülesannete lahendamisel vastavad näitajad õpilaste iseseisvas koduses töös 46,7 % ja 30,2 %. Õpetamise meetodikas väärikski edaspidist uurimist erinevas positsioonis samatüübiliste lünkülesannete kooskasutamise efektiivsus. Esialgsed meetoodilised otsingud selles suunas on näidanud, et sobivate töövõtete rakendamisel peaks selliste ülesannete kooskasutamine soodustama nii ainealase terminoloogia kiiremat omandamist kui ka teadmiste suuremat püsivust. Just abikooli VI ja VII klassile olid enam jõukohased sellised töövõtted nagu uue ülesandetüübi koostamine kaaslastele, lähtudes etteantud tüübist, või analoogse ülesandetüübi koostamine uue sisuga. Mõistagi ei ole kaugeltki kõik õpilased võimelised rakendama neid töövõtteid ühesuguse edukusega. Kuid vaatamata mõningatele absurdsetele konstruktsioonidele, mida moodustasid nõrgemad õpilased, olid need võtted tervikuna tunni tööd aktiveerivat iseloomu. Nii näiteks tulid 84-st VI klassi õpilasest 79 (94,05 %) toime positsiooniliselt erineva kontrollilüngaga ülesande koostamisega, lähtudes ülesandest "Tamme vili on _____". VII klassis koostasid analoogseid ülesandeid õigesti 92,74 % õpilastest. Seejuures oli hõlpsam koostada positsiooniliselt varieeritud ülesandeid kui uue sisuga ülesandeid. Näiteks VI klassi õpilastest suutsid vaid 50,27 % koostada vormilt sama, kuid sisult uue ülesande, lähtudes tüübist "_____ on üheaastane umbrohi". Enamik neist, kelle vastust sai lugeda õigeks, püüdis ülesande koostamisel säilitada kas sõnad "üheaastane" või "umbrohi". Nii näiteks konstrueeriti ülesanded "_____ on üheaastane köögivilj", "_____ on kaheaastane umbrohi" jt. Samal ajal peeti ülesannet "_____ on okaspuu" ekslikult ebaõigelt koostatuks. Selliste vastuolude ilmumine õpilaste mõtlemisprotsessis viis meid mõttele teadlikult kasutada neid mõtlemise arendamiseks. Mõistagi on sobivate töövõtete ja nende mõtlemise arengut stimuleeriva iseloomu määratlemine vaja uurimise alla võtta järgnevates töödes. Esialgsete katsetuste käigus saadud tulemused ning kogutud vaatlusandmed aga osutavad selliste otsingute perspektiiv-

susele. Näiteks tulid ühe VI klassi 18 õpilasest 16 (88,89 %) toime nii sisuliselt uute ülesannete koostamisega (esitatud vormianaloogia põhjal) kui ka ülesannete õigsuse määramisega. Sellised oskused omandasid õpilased ühe kuu jooksul (8 tundi), mil rakendati vastavaid töövõtteid. Tunnis arendatud oskusi süvendasid õpilased kodus iseseisvas töös analoogseid ülesandeid lahendades.

Uurimuses ilmnis samuti, et mõned koolipraktikas laialt levinud võtted õpilaste abistamiseks lünkülesannete lahendamisel aitavad suhteliselt vähest osa õpilasi. Näiteks abistas küsimuse (küsisõna) esitamine lause alguses paikneva lünga täitmisel 9,27 % V, 12,34 % VI ja 11,08 % VII kl. õpilastest. Õpiku teksti täiendava lugemise järgselt täitsid sama positsiooniga lünkülesande 7,15 % V, 6,72 % VI ja 12,56 % VII kl. õpilastest. Mingil juhul ei tohi aga saadud tulemustest teha järeldust, nagu tuleks rakendatavaid töövõtteid edaspidi kasutada harvemini nende väheste resultatiivsuse tõttu. Küll aga peaks nende töövõtete rakendamise ühendama õpilaste õpetamisega ära kasutada võimalikku abi. Eelkõige kehtib see soovitus õpikuga organiseeritava töö kohta. Mõtestatud valiklugemise oskuse kujundamine peaks võimaldama kõigi vanemate klasside õpilastel leida lünkülesandele õpiku abil õige lahenduse.

Lünkülesanded mitme erinevas positsioonis kontrolllüngaga on vaadeldavad eraldi ülesandetüübina, kuna nende lahendamise edukus erineb kõigist teistest lünkülesandetüüpidest. Vaadeldav ülesandetüüp on mõnevõrra raskem ülesannetest kontrolllüngaga lause lõpus ning kergem kõigist teistest lünkülesandetüüpidest (vt. tabel 1). Saadud tulemus on mõneti vastuolus meie poolt püstitatud hüpoteetilis-te lünkülesannete raskusastmetega: eksperthinnangute alusel määratlesime selle raskeimaks tüübiks. Katsetes lahendati aga selliseid ülesandeid suhteliselt edukalt. Näiteks V klassi ühe grupi 63 õpilast lahendasid kõik õigesti ülesanded "_____ on turvas, _____, _____ ja põlevkivi"; "Alumiinium on _____ värvusega kerge _____". Keskmiselt lahendati kümnelisest valikust õigesti V klassis $5,15 \pm 0,80$; VI klassis $5,70 \pm 0,96$ ja VII klassis $5,45 \pm 1,01$ ülesannet. Esitatud tulemused saadi klassis iseseisvas töös, millele eelnes aga väga põhjalik ettevalmistus ning töö esialgse täitmise järel selle kontrollimine õpeta-

ja suunamisel. Hoopis teiseks kujunes õpilaste edukus sama ülesandetüüpi kodus iseseisvalt lahendades, kus see osutus lünkülesandeist raskeimaks. 10 ülesandest lahendati kodus keskmiselt õigesti V klassis $1,37 \pm 1,02$; VI klassis $1,28 \pm 1,11$; VII klassis $2,68 \pm 1,73$ ülesannet. Järelikult pole vaadeldava ülesandetüübi kasutamine õpilaste kodustes töödes põhjendatud. Iseseisval lahendamisel anti näiteks vastustena palju sisult mõttetu lauseid. Ilmnes samuti seoste mittetundmine õpitud mõistete vahel. Seesugused vead olid tüüpilised nii V kui ka VII klassi õpilastele.

Valikülesandeid saab loodusõpetuse õpetamisel kasutada mitmel didaktilisel eesmärgil. Hästi sobivad need ülesanded esmaselt tajutud informatsiooni mõtestamiseks. Omamoodi asendamatud on valikülesanded õpitu kinnistamisel ja kordamisel. Koos teiste ülesannetega saab neid kasutada ka teadmiste kontrollimisel. Seda eriti nõrgemate õpilaste puhul.

Antud katsetes saadud tulemused näitavad, et õpilaste vanuse kasvades suureneb ka nende ülesannete lahendamisoskus. Abikooli VII klassi õpilastel on valikülesannete lahendamine märgatavalt hõlpsam kui V ja VI klassi õpilastel.

Ootuspäraselt täidetakse kõige edukamalt valikülesandeid piiratud valikutega (pedagoogilise abi tingimustes isegi 100%-liselt). Nimetatud ülesandetüübina vaatleme selliseid harjutusi, kus kõik ülesande tingimusi rahuldavad vastused on esitatud. Õpilastel tuleb sobiv täide valida teiste ülesandesse sobivate vastusevariantide seast. Näiteks on abikooli V klassis piiratud valikutega valikülesandeks järgmine.

Ülesanne

Tuleta meelde, kuidas muutub vee ruumala temperatuuri muutumisel. Vali lünka sobivad täited.

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------|
| 1. Vesi esineb _____ olekus. | tahkēs |
| 2. Aur on _____ olekus vesi. | väheneb |
| 3. Jää on _____ olekus vesi. | kolmes |
| 4. Soojenemisel vee ruumala _____. | rohkem |
| 5. Jahtumisel vee ruumala _____. | jahtumisel |
| 6. Külmutunud vesi vajab _____ ruumi. | gaasilises
külmutumisel |
| 7. Vesi paisub _____ ja _____. | suureneb |
| 8. Vesi tõmbub kokku _____. | soojenemisel |

Abikooli V klassis oli selliste ülesannete lahendamisel tüüpiliseks veaks (nõrgematel õpilastel) osade valikute vähene kasutamine. Õpilased kirjutasid sel juhul lüngatähteks mingi nende meelest loetelus puuduva sõna. Vigade kõrvaldamisel tuli selgitada, et kõik vajalikud vastused on antud. Pikapeale hakkasidki ka nõrgemad vastajad pakutud valikuid "usaldama". V klassi lõpuks vähehes selliste vigade osakaal miinimumini. Teiseks sagedasemaks veaks V klassis oli pakutud valikute mehaaniline ruumiline ülekanmine. Neid vigu võimaldas vältida moodustatud mõttetute lausete analüüsimine. VI ja VII klassis niisuguseid tüüpilisi vigu ei esinenud.

Eelmisest raskemaks osutusid kõikides klassides valikülesanded laiendatud valikutega. Selliste ülesannetena käsitleme õppeülesandeid, kus kõrvuti tingimusi rahuldavate vastustega on valikuks pakutud ka mittesobivaid. Otstarbekas on mittesobivate valikutena esitada vastandmõisteid, tõenäoliselt segistuvaid mõisteid jms. Eriti head on sellised ülesanded õpitu kinnistamiseks, teadmiste süstematiseerimiseks, üld- ja üksikmõistete vahelise seose omandamiseks.

Kõige suuremaid raskusi ilmneb nende ülesannete lahendamisel jällegi V klassis: lahendati 10-st ülesandest õigesti keskmiselt $5,27 \pm 1,29$, kodus eseseisvas töös $2,36 \pm 1,66$ ülesannet. Õpilaste vastuste analüüs näitas, et paljudel juhtudel oli ülesande lahendamisel kodus kasutatud valikuid juhuslikult. Sageli olid esitatud mittesobivad vastused, samal ajal kui õiged valikud olid jäänud märkamata. Ülesannete lahendatavus paranes, kui õpilased suunati mõttetuid lausekonstruktsioone lugema, lünga kohta esitatud küsimusele vastama ja puuduvat vastust otsima. Heaks võtteks oli ka korrektuurharjutuse põhimõttel esitatud vale lause analüüsimine ja parandamine.

Diferentseeritud lähenemise nõuet silmas pidades peaks kõigi klasside õppevaras leiduma ühe ja sama õppematerjali kohta vähemalt kaht vaadeldud tüüpi valikülesandeid. Kui klassi enamus lahendaks jõukohaselt piiratud valikutega valikülesannet, võiksid võimekamad toime tulla analoogse laiendatud valikuga ülesande lahendamisega. Selline ülesannete vormiline eristamine võimaldaks kindlustada jõukohasust veelgi täpsemalt.

Ülesandeid õige valiku allakriipsutamise ja vale vastuseosa läbikriipsutamise käsitleme kui vormianaloogiaid, millede erinevus ei põhjusta ülesannete raskusastme muutust. Küll aga on selliste õppeülesannete kasutamisel abikoolis küllaltki suur korrektsiooniline väärtus. Elkoige tuleb siinkohal hinnata võimalust õpetada õpilasi ülesande töökorraldust tähelepanelikult lugema ja täpselt täitma. Just seetõttu peame põhjendatuks nimetatud ülesandetüüpide järjestikust kasutamist. Kui õpilasi on esmalt tutvustatud kummagi ülesandetüübiga eraldi, siis edaspidi tuleb neid kasutada peamiselt järjestikku. Katsetes tehtud suur osa vigu tuleneski neid ülesandeid täites just sellest, et õpilased ei juhendunud töökorraldusest: õige vastuse allakriipsutamise asemel kriipsutati see läbi ja vastupidi. Arvukalt oli ka vigu, kus tehti liigseid alla- (või läbi-) kriipsutusi või jäeti osa vajalikest märkidest tegemata. Enamik neid vigu oli tingitud puudujääkidest ainealastes teadmistes. Nimetatud vead ilmsesid kõikide klasside õpilastel. Vigu aitas vältida töökorralduse tähelepanelik lugemine, moodustatud ebaõigete lausete mõtestatud analüüs, vastamine täiendavatele küsimustele ja seejärel sisult väärade lause parandamine. Nimetatud kaht ülesandetüüpi lahendasid õpilased iseseisvas töös sama edukalt kui klassiski: keskmiselt õigesti lahendatud ülesannete erinevus polnud statistiliselt oluline.

Eraldi tähelepanu väärib tabelis 1 esitatud 15. ülesandetüüp, mis seisnes antud vigade leidmises ja parandamises. Sisuliselt on tegemist korrektuurharjutuste ühe alatüübiga. Meie metoodilises käsitluses on need ülesanded kõrgelt hinnatud. Oleme seisukohal, et kõigi klasside õppekomplekt peaks sisaldama selliseid korrektuurharjutusi programmi kõigi põhiteemade kohta. Analüüsides meil kasutatavaid loodusõpetuse töövihikuid, näeme aga, et nimetatud ülesandetüüp praktiliselt puudub. Tõsi, tunnis leiab sellise ülesandetüübi analoogia kasutamist juhtumeil, kus õpetaja nõuab klassilt õpilase eksimuste parandamist. See aga ei ammenda küllaltki võimalusi, mida pakub nende ülesannete kasutamine õpilaste tunnetustegevuse suunamiseks.

Katsetest ilmses, et abikooli õpilastel on tõsisemaid raskusi nii lauses esinevate vigade leidmise kui ka parandamisega. Õpetamise tulemusel areneb kiiremini vigade pa-

randamisoskus. Nii näiteks parandati korrektuurharjutustes V klassis õpilaste poolt 42,6 %, VI klassis 53,8 % ja VII klassis 60,2 % vigu. Uurimiseks kasutati siin ülesandevariante, kus vead olid märgitud, need tuli vaid parandada. Samal ajal aga oli vigade leidmise protsent V klassis 18,5, VI klassis 16,3 ja VII klassis 20,4. Seejuures oli kõikides klassides õpilasi, kes ei tulnud toime ühegi ülesande õige lahendamisega. .

Käesolevas uurimuses polnud seatud eesmärgiks kõigi nende tingimuste määratlemine, mida luues saab loodusõpetuse õpetamisel arendada õpilastel oskust korrektuurharjutuste, sealhulgas vaadeldava alatüübi lahendamiseks. Meie eksperimendi käigus andis mõningaid tulemusi täiendava informatsiooni andmine ülesandes sisalduvate vigade iseloomu, hulga (näit.: "Kõigis allpool toodud lausetes on 1 viga"; "Leia nendes lausetes peituvad 4 viga") ja nende leidmismooduste kohta. Viimasel juhul oli peamiseks võtteks suunamine õpiku teksti, harvem mõne varem lahendatud õppeülesande lugemisele.

Kõigi teiste, koolipraktikas kasutatavate ja meie poolt uuritud ülesandetüüpide lahendamise edukust klassis lahendamise korral iseloomustab kõige täpsemalt tabel 1. Iseloomulik kõigile klassidele oli nende ülesannete halvem lahendamine kodus. Iseseisva koduse töö tulemused paranesid mõnevõrra, kui tööjuhendit täiendati juhistega tehtud töö kontrollimiseks (peamiselt õpiku alusel).

Kokkuvõttes võimaldas teostatud uurimus saada objektiivset informatsiooni koolipraktikas kasutatavate ja mõnede rakendamist vajavate ülesandetüüpide lahendatavuse kohta. Edasist uurimist vajaksid pedagoogilised tingimused, millistes vaadeldavate tüüpülesannete lahendamine omandatakse hõlpsamini. Ka mitmesuguste korrektuurharjutuste ja enesekontrolli võimaldavate õppeülesannete kasutamine loodusõpetuse õpetamisel ootab edaspidist süvendatud uurimist.

Kirjandus

Reinmaa, A. Õppeülesannete tüüpe loodusõpetuse ja geograafia õpetamiseks abikoolis. - Kogumikus: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976 - 1980. Õpetamise metoodika. Tln., 1981, lk. 129-134.

- Graborov - Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1961.
- Bassin - Басин И.М. К вопросу об активизации деятельности у умственно отсталых школьников на уроке. - В кн.: Методические рекомендации к повышению эффективности коррекционной работы во вспомогательной школе. Славянск, 1980, с. 80 - 81.
- Bgažnova - Бгажнова И.М. Особенности актуализации знаний у учащихся старших классов вспомогательной школы (на географическом материале). Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1975.
- Bogatšova, Kapustin, Turzki - Богачева В.А., Капустин А.И., Турский В.А. Некоторые условия повышения эффективности самостоятельной деятельности учащихся на уроках истории. - В кн.: Методические рекомендации к исследованию проблем коррекционной работы в специальных школах. Киев, 1975.
- Kaffemanas - Каффеманас Р.Б. Особенности формирования первоначальных географических знаний и представлений у учащихся вспомогательной школы. - В кн.: Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. М., 1976, с. 148 - 158.
- Liki - Ликий В.С. Образовательно-коррекционное значение использования самостоятельной работы учащихся на уроках географии во вспомогательной школе. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Киев, 1975.
- Lipetskaĵa - Липецкая Е.И. Коррекционная роль дидактического приема сравнения в процессе формирования географических понятий у учащихся 5-6 классов вспомогательной школы. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Л., 1974.
- Pleškanoŵskaĵa - Плешкановская Г.М. Условия активизации учебного процесса на уроках истории во вспомогательной школе. - В кн.: Методические рекомендации к повышению эффективности коррекционной работы во вспомогательной школе. Славянск, 1980, с. 19 - 21.
- Sinĵov, Stožok - Синев В.Н., Стожок Л.С. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. Киев, 1977.
- Nilko - Хилько А.А. Развитие познавательной активности и самостоятельности у учащихся VII-VIII классов вспомогательной школы в процессе работы над арифметической за-

дачей. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Л., 1966.
Šiff - Шиф Ж.И. Об условиях успешного выполнения заданий учащимися старших классов вспомогательной школы. - В кн.: Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. М., 1977, с. 36 - 48.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕКОТОРЫХ ТИПОВ ЗАДАНИЙ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧЕНИКОВ

А. Рейнмаа

Р е з ю м е

Данная статья написана на основании исследования, целью которого было:

- 1) выяснить различия степени трудности типов учебных заданий, используемых во вспомогательной школе;
- 2) сравнительно определить различия степени трудности типов заданий по естествознанию в условиях педагогической помощи (в классе) и без неё (дома при самостоятельной работе);
- 3) разработать новые задания, пригодные для преподавания во вспомогательной школе.

В работе анализируется степень трудности 18 типов заданий. Более подробно рассматриваются задания с пропусками, коррекционные задания и задания с возможностью самоконтроля. Количество испытуемых колеблется от 94 до 126. В исследовании участвовали ученики V, VI и VII классов вспомогательной школы. Исследование позволяет получить объективную информацию о возможности решения данных типов заданий.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В ЭСТОНИИ ДО ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Э. Бескивяли

Положение дефективных лиц в обществе можно рассматривать только конкретно с политико-экономических позиций каждой страны. Ставить вопрос о попечительстве над неполноценными членами общества можно только в условиях, когда общественные отношения достигли определенного уровня развития в области культуры.

Первые попытки попечительства над дефективными людьми были сделаны во второй половине XIX века. Развитие капитализма обусловило существенные изменения в социальной структуре и классовом составе населения. Быстрый рост городского населения объяснялся притоком в развивающуюся промышленность свободных рабочих рук из деревень. Формировался промышленный пролетариат, и феодальная Эстония превращалась в буржуазную страну. Национальная культура развивалась в борьбе с реакционной культурой прибалтийских немцев. Идеологическим носителем эстонской национальной культуры был буржуазный демократизм, в особенности идея о равенстве людей, народов и словесий (2, с. 291).

Руководство и контроль над школами находились в руках немецкого школьного управления. Школьной жизнью управляли пасторы и церковные органы. Народная школа же нуждалась в более свободных возможностях для развития, в противном случае она не смогла бы идти в ногу с требованиями развивающегося капитализма. Решительный перелом в школьной жизни начался в 1885-1887 гг. Началось с того, что все лютеранские волостные и приходские школы подчинили Министерству просвещения в Петербурге. В 1887 году ввели обязательное обучение русскому языку (2, с. 292).

Внимание умственно отсталым ограничивалось поначалу сбором статистических данных. Первые данные о количестве душевнобольных среди эстонцев опубликовал фон Рюул (4, с. 126), который организовал всероссийскую перепись душевнобольных в 1840 году. По его данным в Эстляндской губернии было 0,9, а

в Лифляндской губернии 1,5 больных на каждую тысячу жителей. В обеих губерниях вместе насчитывалось 100 000 человек.

Данные, собранные полицией по распоряжению генерал-губернатора в 1861 году, показали, что в Эстляндии имелось тогда 523 душевнобольных, т.е. 1,8 больных на каждую тысячу жителей. В Лифляндии эти числа были соответственно 1006 и 1,17 (4, с. 140).

Последующие данные о душевнобольных на территории Эстляндии были получены в 1881 и 1897 году из всероссийской переписи населения. Выяснилось, что в 1881 году из всех душевнобольных было зарегистрировано 4,3, а в 1897 году - 2,1 человека на каждую тысячу жителей (4, с. 70).

В 1899 году по инициативе Ландтага проводилась перепись душевнобольных в Лифляндии. В сумме было зарегистрировано 27778 больных, что составило 2,9 человека на каждую тысячу жителей (4, с. 11). Во всех случаях регистрации фиксировалась принадлежность к одной из трех категорий: больные от рождения, заболевшие позднее, эпилептики.

В 1902 году по инициативе др. Ю. Луйга была проведена регистрация душевнобольных в окрестностях г. Тарту с целью выяснить частоту встречаемости душевнобольных среди эстонцев (6, с. 7). С этой целью др. Луйга лично объездил 11 приходов и знакомился с больными. Собирались также сведения через волостные правления.

Число душевнобольных в окрестностях
г. Тарту в 1902 году

	Число душевнобольных	Число жителей на одного больного	Число больных на 1000 жителей
По данным др. Луйга	761	128	7,9
По данным волостных правлений	374	262	3,8

Др. Луйга выяснил также процент мужчин (56,6%) и женщин (43,4%) среди больных. Слабоумных от рождения или с раннего детства оказалось 47%, заболевших позднее - 53% (3, с. 135).

В конце XIX и начале XX века в Эстляндии и Лифляндии не происходило уже особых споров по вопросу о том, нужно или не нужно попечительствовать над умственно слаборазвитыми и душевнобольными и обучать их. Распространенная в Западной Ев-

ропе забота о слабоумных как благородное дело, под влиянием которого слабоумные становятся более или менее полезными людьми, перенеслась и в Прибалтику. То, что предпринималось в России в отношении слабоумных, было делом отдельных энтузиастов. Государство не открыло ни одного учреждения для слабоумных и не приняло в их отношении ни одного официального акта. Царская Россия большую часть заботы о слабоумных перекладывала на плечи благотворительных заведений.

Мариенгофский приют

В 1893 году в Риге собрались члены-основатели общества попечительства над слабоумными и эпилептиками Лифляндии. Устав общества утвердили 3 июня 1893 года (9, с. 1). Уставом предусматривалось открытие и содержание приютов для слабоумных и эпилептиков. По наблюдениям церковных деятелей на 5000 членов приходов приходится 5 слабоумных детей. Церковных деятелей побудил заняться этой категорией детей страх, что они в силу необученности останутся "без благословения" или что с ними придется много заниматься во время конфирмации, обучая их священному писанию.

В результате деятельности вышеназванного общества вблизи Вильянди в Мариенгофе 12 ноября 1897 года был открыт приют с 8 подопечными (7, с. 8). Через год число их увеличилось до 26 и все места были заняты (7, с. 29). Главное собрание общества решило строить в 1900 году новый дом для 35-40 больных, причем 10 мест должно быть оставлено для граждан Латвии, пока там не будет построено подобное заведение (8, с. 99).

В отчете Мариенгофского заведения за 1902 год отмечалось: "Число детей и подростков растет из года в год. Поэтому надо для них учредить должность учителя. Учителем мог бы быть преподаватель глухонемых, получивший специальную подготовку и обладающий большим терпением и любовью" (8, с. 101). Много заботы доставляло отыскивание работы для детей и других подопечных. Летом работали в саду и в поле. Зимой проводили в порядок использованные марки и перепродавали их. В 1901 году после постройки нового дома число подопечных достигло 51, из них слабоумных - 32, эпилептиков - 18, парализованных - 1 (7, с. 34). Таким образом и новое здание оказалось заполненным.

Соответственно уставу Лифляндского общества попечитель-

ства над слабоумными и эпилептиками о работе приюта отчитывался местный пастор, являющийся представителем общества на месте. О деятельности Мариенгофского приюта было опубликовано три листовки - в 1899, 1902 и 1904 году. Листовки содержали финансовые отчеты, описание работы в приюте, обзор работы в данной области в Европейских странах и России, условия поступления в Мариенгоф и т.д. В Мариенгоф принимали лиц старше 7 лет, имеющих врачебное свидетельство о слабоумии или эпилепсии. За содержание следовало платить 100 рублей, а бедным - 60 рублей в год. В заведении существовал строгий внутренний распорядок, который держался до I мировой войны. Чтобы способствовать развитию детей, была введена должность учителя. Обучение носило общеисправительный характер, без учебников, развивающего действия. В доме имелся орган. Считалось, что под музыку дети-олигофреники организуются лучше (7, с. 40).

В этот период особое внимание обращалось на тяжелые формы умственной отсталости, на первое место выдвигали развитие психических и физических качеств путем тренировки органов моторики, чувств и внимания. Говорить о задачах образования было еще рано.

Мариенгофское заведение сохранило своеобразие контингента и в более поздний период. В условиях I мировой войны заведение, правда, полностью не ликвидировалось, но прежнего воодушевления в послевоенные годы уже не ощущалось. Правительство буржуазной Эстонии основало на территории и в помещениях прежнего приюта больницу для душевнобольных, которая находится там и поныне.

Дом для слабоумных детей "Найн"

Лифляндское общество попечительства над слабоумными и эпилептиками основало в 1902 году при поддержке рыцарства и некоторых частных лиц учебное заведение для слабоумных детей и в Пярну-Яагупи (9, с. 5). Фактическим основателем и попечителем этого заведения в течение многих лет (до 1929 года), состоял праост В. Шульц.

В. Шульц родился в 1864 году в Таллине, окончил богословский факультет Тартуского университета и в течение 36 лет служил пастором в Пярну-Яагупи (5, с. 7).

В 1902 году В. Шульц ездил в Митава и Хялмандин (Финляндия), чтобы накопить знания и приступить к работе (8, с.39).

Он отдал свой хутор под школьные помещения, а также земли, где обучал детей садовым и полевым работам. Заведению подарили мебель, книги и два ковра (5, с. 13). В. Шульц хотел устроить школу по примеру финских. Поначалу в его заведении насчитывалось лишь 7-8 воспитанников. Ощущалась острая потребность в новых помещениях. Новый дом построили в 1912 году. Теперь можно было уже думать об учителе-воспитателе со специальной подготовкой.

Из Таллинского дьяконского учебного заведения рекомендовали Хуго Вальма, уехавшего в Германию для получения специальной практической подготовки.

В 1913 году Х. Вальма приступил к работе в заведении "Найн" и только с его приходом стали здесь более систематически заниматься учебной работой. В школе насчитывалось 20 учеников (1, с. 18). Для учебной работы они объединялись в один класс, где группировались по способностям и обучались дифференцированно. Учебные пособия были типичными для начальных школ того периода - большие счеты, цветные мелки, доска, картины животных и птиц на стенах. Ученики писали на грифельных досках. В качестве единственного учебника использовался букварь. Х. Вальма старался проводить уроки живо и весело. В школе занимались гимнастикой и учились петь в один голос. Но в общем образовании успехи были незначительными.

Благодаря умению В. Шульца обращаться с людьми работа заметно продвигалась. Но с приближением фронта перестали поступать основные пособия, учитель Вальма был призван в армию и уже налаженная работа заглохла. В это время в заведении было 15 учеников, которые платили 75 рублей в год за содержание и обучение. В заведении работало двое взрослых - заведующий-учитель и хозяйка-воспитательница.

Первые учреждения для слабоумных детей на территории Эстонии были основаны в результате благотворительной деятельности общества. С помощью благотворительности господствующие классы стремились создать впечатление, что они заботятся о бедных и дефективных детях. В вышеуказанных приютах в основном ухаживали за детьми и заботились о их питании. Им давалось также элементарное образование и трудовая подготовка. Глубоко отсталые дети содержались в приютах вместе с эпилептиками и детьми с недостатками поведения. Детям с легкими формами умственной отсталости никакого внимания еще не уделялось.

В начале XX века появились первые исследования в области душевных болезней и слабоумия. В тот период врачи и педагоги действовали еще изолированно. Примером служило воспитание и обучение умственно отсталых детей за границей, где оно достигло значительного развития.

Литература

1. Вальма А.Ю. Рукопись. Таллин, 1973.
2. История Эстонской ССР, т. 1. Таллин, 1976.
3. Население и здравоохранение в Эстонии. - Демография Эстонии, тетр. IV. Таллин, 1930.
4. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897. Спб., 1905.
5. Ради слабоумных детей. Пярну, 1904.
6. Тальвик С. Доктор медицины Юхан Луйга. - Ээсти Арст, 1927, № 10.
7. ЦГИА, ф. 1206, оп. г.д. 210, 329.
8. ЦГИА, ф. 41, оп. г.д. 179.
9. Устав Лифляндского общества попечительства над слабоумными и эпилептиками. Рига, 1894.

VAIMSELT ALAARENENUD KOOLIEELIKUTE MÄNGU JA KÕNE ISEÄRASUSED VABAMÄNGU AJAL

Ü. Toome

Viimastel aastatel on hoogsalt kasvanud koolieelsete erilasteasutuste võrk. Selle tõttu on tõusnud teravalt päevakorda arengupuuetega koolieelike uurimise ja vastavate erirühmade õppe-kasvatustöö programmide, õpetamismeetodite ning võtete väljatöötamise vajadus.

Ühe osa arenguhälvetega laste hulgas moodustavad intellektipuuetega (vaimselt alaarenenud) koolieelikud. Viimase kümnel aastal ongi koolieelses eripedagoogikas pühendatud mitmeid uurimusi just selle kontingendi õpetamise ja kasvatamisega seotud küsimustele (Gavriluškina 1972, 1975; Kim 1976; Davõdova 1975; Katajeva 1976, 1978; Sokolova 1972; Kuznetsova 1978 jpt.).

Nimetatud autorite uurimustest selgub, et vaimselt alaarenenud koolieelike tunnetustegevuse ja kõne puuetest tulenevalt peaks nende laste põhiliseks õpetamise meetodiks olema mäng kui koolieelse ea juhtiv praktiline tegevus.

Spetsiaalselt on vaimselt alaarenenud koolieelike mänguga seotud probleeme käsitlenud N. Sokolova (1972: 44 - 51). Autor märgib, et 4 - 7-aastaste intellektipuuetega laste mäng on ühekülgne ja primitiivne: erinevalt oma normaalsest eakaaslastest on juba nende huvi ümbritsevate mänguasjade vastu lühiajaline. Lapsed pööravad tähelepanu ainult esemete välimusele ega tunne huvi selle vastu, mida nendega oleks võimalik teha. Sageli (46,4 % toimingute koguarvust) sooritatakse ebaadekvaatseid tegevusi. Ülejäänud tegevusaktide puhul võib aga täheldada stereotüüpsust.

Suure osa adekvaatsetest tegevustest moodustab manipuleerimine, nii spetsiifiline (laps tutvub esemete erinevate füüsiliste omadustega) kui ka mittespetsiifiline (eset kombitakse ilma kindla eesmärgita). Põhilist osa adekvaatsetest tegevustest (80 %) iseloomustab protsessuaalsus (ühetaoliste toimingute sooritamine pikema aja jooksul). Järelikult on ka need tegevusaktid oma iseloomult primitiivsed ja formaalsed. Mänguliste asendajate ja kujuteldavate esemete kasutamist registreeris autor ainult ühel juhul.

Autor jälgis põgusalt ka kõne kasutamist mängu ajal.

Vaatlustulemused näitasid, et vaimselt alaarenenud koolieelikud mängu ajal kas vaikivad või kasutavad kõnet väga piiratud ulatuses. Üldjuhul kõne nende tegevusse ei lülitu.

N. Sokolova jälgis ka intellekti kahjustusega koolieelikute mängu dünaamikat erilasteaias. Autor väidab, et vanuse kasvades nende laste mängu kestus pikeneb. Samuti ilmnevad teatud muutused mängu iseloomus: tunduvalt väheneb manipuleerimine, eriti mittespetsiifiline; järsult tõuseb protsessuaalsete tegevuste arv; järk-järgult väheneb ebaadekvaatsete tegevuste hulk; vanemas vanuserühmas võib märgata elementaarsete mänguliste tegevuste ilmumist; kõne kasutamine mängu ajal jääb aga peaaegu muutumatuks.

Saadud andmete põhjal jõuab N. Sokolova järeldusele, et vaimselt alaarenenud koolieelikud, olenemata nende vanusest, ilma spetsiaalse õpetamiseta arenenud rollimängu tasemele ei jõua.

Edasise uurimistöö käigus töötaski autor välja mänguõpetuse erimetoodika, mille põhiseisukohad on järgmised:

- 1) rollimängu elementide demonstreerimine koos nende mõtte eelneva ja paralleelse selgitamisega lastele.
- 2) mängusituatsioonide loomine ja laste lülitamine nendesse;
- 3) mängimine jäljendamise teel.

Käesoleva ajani puuduvad aga täpsemad andmed, mis käsitleksid selle metoodika efektiivsust erinevates vanuserühmades. Vähe on uuritud ka kõne osa vaimselt alaarenenud koolieelikute mängus.

Käesolevas artiklis tulevadki vaatluse alla nende laste vabamängu iseärasused erinevatel vanuseastmetel ja õpetamisaastatel. Selle kõrval pööratakse tähelepanu ka tegevust saatvale kõnele.

Konstateerivas eksperimendis osales 40 koolieelikut, diagnoosiga vaimne alaareng debiilsuse astmes. Vanuseliiklusest jaotati katseisikud 3 gruppi:

- 1) 3 - 4-aastased - 15 last;
- 2) 5 - 6-aastased - 20 last;
- 3) 7 - 8-aastased - 5 last.

Katsed viidi läbi Inju Lastekodus ning Tartu 34. Lastepäevakodu ja Pärnu 16. Lastepäevakodu vastavates erirühmades.

Töö eesmärgiks oli välja selgitada vaimselt alaarene-

nenud koolieelikute mängu iseärasused eriõpetuse korral ning vaadelda kõne kasutamist ja selle vastavust praktilise tegevuse iseloomule sõltuvalt laste vanusest ja eriõpetuse aastast.

Kõikide vanuserühmade puhul kasutati sarnast metoodikat. Eksperimentaator paigutas lapse ees olevale lauale 12 mänguasja: nukk, karu, kamm, kleit, müts, kingad, auto, kuubikud, kastrul, tass, lusikas, taldrik. Katsealusel paluti mängida just nende esemetega, mis talle meeldivad. Vastavates protokollides fikseeriti esemete võtmise järjekord, tegutsemise aeg ühe või teise esemega, tegevuse iseloom ning tegevust saatev kõne. Kui laps lõpetas mängimise enne, kui ta oli kasutanud kõiki laual olevaid esemeid, juhiti tema tähelepanu ülejäänud mänguasjadele ja paluti ka nendega mängida.

Järgnevalt vaadeldaksegi vaimselt alaarenenud koolieelikute mängu ja kõne iseärasusi vabamängu ajal vanuserühmade kaupa.

Katsetulemused näitavad, et 3 - 4-aastaste intellektipuuetega laste huvi mänguasjade vastu on väga piiratud. Laual olevate kõigi mänguasjadega tegutses ainult üks laps, paljudel juhtudel (37,2 % võimalustest) märgati eset alles siis, kui eksperimentaator oli sellele tähelepanu juhtinud. Huvi ebapüsivusele viitab ka asjaolu, et sageli võeti mänguasi küll kätte, heideti aga samas kõrvale ja haarati uus. Kõige enam kõitsid selle vanuserühma lapsi auto ja nukunõud. Vähem tegeldi nukuriietega. Keskmiselt mängis iga laps rühmas 11 min. 17 sek. Seejuures tuleb rõhutada suurt erinevust üksikute laste tegutsemisaja vahel. Selgus, et mängu kestus on otseses sõltuvuses sooritatud tegevuste iseloomust. Nende laste mängu, kes tegutsesid mänguasjadega kauem, iseloomustab just manipuleerimise ja protsessuaalsete tegevuste ülekaal.

Analüüsides antud laste tegevuste iseloomu vabamängu ajal (vt. tabel 1), selgub, et 3 - 4-aastastel vaimselt alaarenenud lastel domineerib esemeline tegevus (32,7 % tegevustest). Lapsed lähtuvad sel juhul esemete funktsionaalsetest omadustest. Nimetatud tegevusi registreeriti 13 katseisikul. Kõige sagedamini mängiti sellisel juhul nuku söötmist või riietamist. Kuid ainult ühel korral tuli ette olukord, kus laps ühendas omavahel mitu erinevat tegevus-

akti ning võis märgata, et ta püüab esineda mingis rollis.

T a b e l 1

3 - 4-aastaste vaimselts alaarenenud kooliselikute
tegevuste iseloom vabamängu ajal

Tegevuse liigid	Absoluutarv	%
Ebaadekvaatsed tegevused	27	17,6
Spetsiifiline manipuleerimine	5	3,1
Mittespetsiifiline	38	24,9
Protsessuaalsed tegevused	32	21,1
Esemelised tegevused	50	32,7
Tegevus süžee- mängu elementidega	1	0,6
Tegevusi kokku	153	100
Ei tegutse	15	-

Suur osatähtsus on ka mittespetsiifilisel manipuleerimisel: laps võtab mänguasja kätte, kuid ei tunne huvi ei selle väliste omaduste vastu ega oska seda ka oma mängu lülitada.

Samuti iseloomustab noorema grupi katseisikuid üheaoliste tegevuste sooritamine pikema aja jooksul. Mingi resultaadini sel juhul ei jõutagi. Niisugust protsessuaalset tegevust oli kõige sagedamini auto ning kuubikutega mängides.

3 - 4-aastaste vaimselts alaarenenud laste tegutsemist mänguasjadega iseloomustab veel suur ebaadekvaatsete tegevuste arv. Pärast eseme valimist hakkab laps sellega küll midagi tegema, kuid tegevus ei vasta antud mänguasja sisetastele ega välistele omadustele. Näiteks Anne K. (4-a.) võttis kätte karu ning püüdis teda seejärel jõuga potti suruda. Argo A. (4-a.) aga pani kammi kõigepealt suhu, hiljem hakkas sellega lauaserva kraapima. Ebaadekvaatselt ei tegutsenud ainult 4 last 15-st.

Harvad ei olnud ka need juhud, kus laps mingi mänguas-

jaga üldse ei tegutsenud. Ta kas ainult puudutas seda hetkeks või siis lihtsalt lükkas eemale. Sagedamini ei mängitud kammi, mütsi ja nukuga. Viimasel juhul on ilmselt tegemist asjaoluga, et lapsed ei oska veel tegevusi üksikute esemetega mängu pealiikme, s. o. nukuga, siduda.

Antud koolieelikute grupis oli nii I kui ka II õppeaasta lapsi. Seepärast pakkus huvi ka küsimus, kuidas sõltub laste mäng nende õpetamise aastast. Selgus, et mängu kestuses I ja II õppeaasta lastel erinevusi pole. II õppeaasta lapsi iseloomustab aga suurem erinevate toimingute arv. Kui I õppeaasta lapsed sooritasid kõik keskmiselt 8 tegevusakti, siis II õppeaasta lastel oli vastav näitaja 12. Tuleb aga rõhutada, et II õppeaasta laste edukus kasvas eelkõige mittespetsiifilise manipuleerimise, ebaadekvaatsete ja protsessuaalsete tegevuste arvel. Seega võime väita, et 3 - 4-aastaste vaimselt alaarenenud laste mängu kvaliteet õpetamisaastast oluliselt ei sõltu. II õppeaasta lapsed on küll aktiivsemad, kuid tegevuste kvaliteedile ei ole õpetamine veel mõju avaldanud.

Nagu juba mainitud, jälgiti antud töös laste mängu kõrval ka seda saatvat kõnet. Selgus, et 3 - 4-aastased vaimselt alaarenenud lapsed mängu ajal harilikult vaikivad. Kõne kasutamist registreeriti ainult 56 tegevusakti sooritamisel (36,6 %). Grupis ei olnud aga ühtki sellist last, kellel kõne oleks saatnud kõiki toiminguid, s. t. nad rääkisid ainult üksikutel juhtudel. Põhiliselt saatis kõne neid tegevusakte, mida sooritati nuku või autoga. 4 last vaikis aga kogu mängu vältel. Samal ajal lubavad katsetulemused väita, et kui 3 - 4-aastane vaimselt alaarenenud laps mängides üldse räägib, siis ta kas võtab juba sooritatud tegevuse ühe lausega kokku (näit.: "Nuku pandakse magama.") või kommenteerib kujunenud olukorda (näit.: "Auto garaažis" või "Sõigi kõik ära"). Enamasti laps aga ainult nimetab eset, millega parajasti tegeleb. 1/3 katseisikute puhul võime siiski märkida, et üksikute tegevusaktide sooritamisel saatis kõne kogu tegevust. Samas tuleb aga rõhutada, et sageli ei vasta lapse kõne tema tegevuse iseloomule. Ebaadekvaatset kõnet täheldati 7 lapsel e. 16,5 %-l juhtudest, millal laps mänguasjadega mängides üldse kõneles. Näiteks Argo A. (4-a.), pannes nukule kleiti selga, rääkis: "Pane kätt sisse! Nuku, pane käsi sisse! Näe, auto pesa. Käsi. Ajab oma "Zapaka."

Kui vaadelda kõne seost sooritatava toimingu iseloomuga, siis ilmneb, et kõne saadab kõige rohkem selliseid tegevusakte, mis antud töös esinevad esemelise tegevuse nime all. Väga harva rääkisid lapsed siis, kui nad esemega manipuleerisid või kui tegevus ei vastanud mänguasja iseloomule. Viimasel juhul ei olnud kõne tegevusega kuidagi seostatud.

Seost ei ilmnenu ka laste õpetamise aasta ja kõne kasutamise vahel mängu ajal. Võib ainult märkida tendentsi, et tegevuse iseloomule mittevastavat kõnet tuli ette mõningal määral rohkem I õppeaasta lastel.

Kokku võttes võime öelda, et 3 - 4-aastaste vaimselt alaarenenud laste mäng on väga primitiivne. Adekvaatselt sooritati ainult neid tegevusi, mille õpetamist nõuab vaimselt alaarenenud laste erirühma I õppeaasta mänguõpetuse programm (nuku söötmine, tema riietamine jne.). Neidki tegevusi sooritatakse mehhaaniliselt, s.t. lastel puudub omapoolne emotsionaalne suhtumine tehtavasse. Rohkesti esineb manipuleerimist (eelkõige mittespetsiifilist) ja mänguasjade iseloomule mittevastavaid tegevusi. Mängimise ajal 3 - 4-aastane vaimselt alaarenenud laps tavaliselt vaikib. Kui kõne ka mängu saadab, siis on see enamasti tegevuste või esemete juhuslik nimetamine või koguni ei vasta tegevuse iseloomule.

Järgnevalt vaadeldakse mängu ja kõne iseärasusi teises vanuserühmas, s. o. 5 - 6-aastastel vaimselt alaarenenud koolieelikutel.

Võrreldes 3 - 4-aastastega, on selle rühma lapsed mängides aktiivsemad, emotsionaalsemad, nende huvi mänguasjade vastu on püsivam. 9 last (20-st) kasutas oma mängus juuba kõiki laual olevaid mänguasju. Endiselt tuntakse aga rohkem huvi nuku, kuubikute ja auto vastu. Sageli ei saa aga põhjendada olukorda, kus laps ühe või teise mänguasjaga tegeleb suhteliselt kauem, nende suurema huviga selle mänguasja vastu. Põhjus peitub siin hoopis laste motoorika, eriti käte peenmotoorika puuetes. Avaldub see tegevustes, mis nõuavad liigutuste täpsust ja sujuvust, näiteks nukule kleidi selgapanek, millele paratamatult kulub rohkem aega.

Kuigi 5 - 6-aastaste laste mängu kestus (iga laps mängis siin keskmiselt 11 min. 34 sek.) 3 - 4-aastaste grupiga võrreldes ei muutunud, tuleb rõhutada erinevusi tegevuste

iseloomus. Vähenesid ebaadekvaatsed tegevused, mittespetsiifilised manipuleerimised ja protsessuaalsed tegevused (vt. tabel 2). Vastavalt suurenes esemeline tegevus ja ka süžee mängu elementidega tegevuste osatähtsus.

T a b e l 2

5 - 6-aastaste vaimselt alaarenenud koolieelikute
tegevuste iseloom vabamängu ajal

Tegevuse liigid	Absoluutarv	%
Ebaadekvaatsed tegevused	20	11,6
Spetsiifiline manipuleerimine	9	5,3
Mittespetsiifiline	28	16,3
Protsessuaalsed tegevused	19	11,1
Esemelised tegevused	81	47
Tegevus süžee mängu elementidega	8,7	15
Tegevusi kokku	172	100
Ei tegutse	16	-

Esemelised tegevused moodustasid 47 % tegevusaktide üldarvust. Lapsed andsid nukule süüa, panid ta riidesse, vedasid autoga kuubikuid jne. 10 lapse tegutsemises võis aga juba märgata süžee mängu elemente. Sellisel juhul kasvas üks tegevus loogiliselt üle järgnevaks. Näiteks Annabel E. (6-a.) pani nuku riidesse, kattis seejärel laua ning andis nukule süüa. Täiesti uueks nähtuseks antud grupi lastel oli aga mänguliste asendajate kasutamine (3 last toitsid nukku kuubikutega).

Nagu juba mainitud, ebaadekvaatsete tegevuste arv 5 - 6-aastaste laste grupis noorematega võrreldes vähenes (11,1 % toiminguteast). Vastavalt vähenes ka nende laste arv, kelle mängus vastavaid tegevusakte registreeriti.

Vaatamata sellele, et 5 - 6-aastaste laste grupis oli nii II kui ka III õppeaasta lapsi, ei märgitud nende mängu kestuses ega ka sooritatud toimingute iseloomus olulisi erinevusi. Küll aga kasutasid mängulisi asendajaid üksnes III õppeaasta lapsed.

Analüüsides laste mängu saatvat kõnet, tuleb märkida, et kõne osatähtsus selles grupis on kasvanud. Kõne saatis siin 65,9 % toiminguid. Kaks last kommenteerisid koguni kõiki oma tegevusakte. Sama arv katseisikuid seevastu mängimise ajal vaikis. Kõnega saadetud toimingute üldarvust 32 %-l juhtudest rääkisid lapsed kogu toimingu vältel. Näiteks 5-a. Raimond O. (pani nukule kingi jalga): "Panen sussid jalga. Teise ka. Oi, suss on katki! Nüüd tuleb varvas välja. Tuleb terveks teha."

Palju oli ka neid juhtumeid (26 %), kus laps kommenteeris oma tegevust või kujunenud olukorda ainult ühe lausega. Näiteks Hele V. (6-a.), pannud nukule mütsi pähe, lausus: "See on nüüd punamütsike."

Esemeid või tegevusi nimetati selles grupis nooremate lastega võrreldes harva. Eriti tuleb aga rõhutada, et mängu iseloomule mittevastavat kõnet registreeriti 5 - 6-aastastel lastel ainult neljal korral.

Vaadates kõne kasutamist mängu ajal tegevusaktide kaupa, ilmneb, et kõige enam rääkisid lapsed siis, kui nad tundsid esemete funktsionaalseid omadusi ja sellele vastavalt ka tegutsesid. Näiteks esemeliste tegevuste puhul kasutati kõnet 67 % vastavate tegevuste korral. Seevastu ebaadekvaatsete tegevuste puhul kõnet peaaegu ei kasutatud.

Jälgides seost kõne kasutamise ja laste õpetamise aasta vahel, tuleb jällegi tõdeda, et mingit olulist erinevust II ja III õppeaasta laste vastavates näitajates ei ole.

Kokkuvõtteks võime öelda, et 5 - 6-aastaste vaimselt alaarenenud laste mäng on nooremate lastega võrreldes tunduvalt kõrgemal arengutasemel. See avaldub nii laste huvi kasvus mänguasjade vastu, toimingute iseloomu muutuses kui ka mängu saatva kõne osatähtsuse suurenemises. Samal ajal on rühmas endiselt selliseid lapsi, kes pole suutnud vastavaid mänguõpetuse programmi löike veel omandada.

Põgusalt vaadeldi antud töös ka 7 - 8-aastaste vaimselt alaarenenud laste mängu ja kõne iseärasusi vabamängu ajal. Ehkki katseisikute arv oli selles rühmas väike (enamik 7-aastasi lapsi suunatakse abikoolidesse), lubavad saadud andmed siiski välja tuua mõningaid tendentse. Hinnangu andmisel tuleb aga arvestada, et vastavasse erilasteaeda või -rühma jäetakse tavaliselt need 7-aastased lapsed, kes pole koolimineku ajaks vajalikke teadmisi ja oskusi veel

omandanud. Järelikult ei pruugi vastavad näitajad kajastada kogu vanusegrupi tegelikke võimeid.

Katsetulemuste analüüs näitab, et 7 - 8-aastaste intellektipuustega laste mäng, võrreldes 5 - 6-aastaste omaga, on veidi lühiajalisem. Iga laps tegutses esemetega keskmiselt 9 min. 16 sek. Kuigi kõik katseisikud selles rühmas olid poisid, tunti esmalt huvi nuku vastu. Seda võib põhjendada vaimselt alaarenenud koolieelikute mänguõpetuse programmi materjaliga, mis seab esikohale nukuga seotud toimingute õpetamise. Suhteliselt kaua tegutseti ka kuubikutega.

Mängu lülitasid 7 - 8-aastased lapsed kõik laual olevad mänguasjad. Juhtumeid, kus laps oleks teatud eseme ainult korraks kätte võtnud ja seejärel uue haaranud, selles grupis ei olnud. Kõiki mänguasju osati kohe ka oma mängu lülitada. Veenvaks tõestuseks eelnenule on fakt, et esemealist tegevust registreeriti nimetatud katseisikutel 93 % toimingute üldarvust. Ainult kahel korral ei osanud lapsed leluga midagi peale hakata. Kuid mõlemal juhul näitasid nad üles huvi, mis väljendus antud eseme igakülgse uurimises.

Nagu juba mainitud, oli katseisikute arv 7 - 8-aastaste rühmas väike. Seepärast ei ole võimalik absoluutse kindlusega väita, et selles vanuserühmas ebaadekvaatseid tegevusi ja mittespetsiifilist manipuleerimist ette ei tule. Antud juhul katsetulemused seda siiski näitavad.

Uhte last jälgides võis märgata juba elementaarset rollimängu. Kõik nukuga sooritatud tegevusaktid olid omavahel loogiliselt seotud, kujutades endast tervet toimingute ahelat.

Tuleb märkida, et mängimise ajal kasutasid kõnet kõik katseisikud. Vaikiti siiski 1/3 sooritatud toimingute puhul. Ülejäänud juhtudel saatis kõne tavaliselt kogu tegevust. Laps harilikult kas kommenteeris oma tegevust (näit. Mäido K.: "Panen nüüd sussid jalga. Teise ka."), saadud resultaati või kirjeldas situatsiooni (näit. Andres L.: "See on autotee. Siin autod sõidavad. Suured ja väikesed."). Sageli pöörduti mingi küsimusega eksperimentaatori poole või paluti abi. Näiteks Tiit T. rääkis nukule mütsi pähe pannes: "Nukule mütsi pähe. Niimoodi. Kinni ka. Ei seisa. Pane sina!" On iseloomulik, et toodud näide kajastab juba

küllaltki arenenud egotsentrilist kõnet. Ütlust iseloomustab fragmentaarsus ja predikatiivsus, osa sõnu ei ole mõistetavad väljaspool situatsiooni.

Ühe lapse mängu saatvas kõnes võis märgata ka rollikõne elemente.

Seega seisnes 7 - 8-aastaste vaimselt alaarenenud laste mängu erinevus noorematega võrreldes selles, et kadunud on ebaadekvaatsed tegevused ja mittespetsiifiline manipuleerimine. Kuigi tuntakse põhiliste mänguasjade omadusi ja neile vastavalt ka tegutsetakse, ei kujune siiski veel rollimängu. Lapsed kordavad valdavalt ainult kõiki neid tegevusakte, mida mänguõpetuse tundides on spetsiaalselt õpetatud. Endiselt puudub mängu juures loominguiline element. Kõne osatähtsus on tõusnud. Mõnikord kasutatakse juba küllaltki arenenud egotsentrilisi väljendeid. Avaldub ka kõne uus funktsioon - kutsuda täiskasvanud ühisele tegevusele (koostööle).

Võrreldes erinevate vanusegruppide katsetulemusi, on võimalik väita järgmist.

1. Mängu kestus erinevates vanuserühmades oluliselt ei muutu. Mängimiseks kulunud aeg sõltub suures osas laste peenmotoorika arengust.

2. Vanuse kasvades tõuseb huvi mänguasjade vastu. Rohkem tegutsetakse nende leludega, mille kasutamist on lastele spetsiaalselt õpetatud.

3. Kõigi rühmade laste mängus domineerib esemeline tegevus. Vanemas vanuserühmas moodustab see juba 93 % toimingutest.

4. Järk-järgult väheneb protsessuaalsete ja ebaadekvaatsete toimingute arv ning manipuleerimine.

5. Pidevalt tõuseb mängu saatva kõne osatähtsus. Eriti suur on nihe 3 - 4-a. ja 5 - 6-a. gruppide vahel.

6. Väheneb juhtumite arv, kus kõne ei vasta tegevuse iseloomule.

7. Vanemas vanuserühmas kasutatakse juba küllalt arenenud egotsentrilisi väljendeid.

8. Vaimselt alaarenenud koolieelikud ei jõua ka erioõpetuse tingimustes arenenud süžee mängu tasemele. Siiski võib nende mängus märgata teatud rollimängu elemente.

9. Üksikutel juhtudel on lapsed suutelised kasutama mängulisi asendajaid.

Saadud andmete võrdlemisel N. Sokolova uurimistöö näitajatega selgub, et uuritud vaimselt alaarenenud koolieelikute gruppide mängutaseme näitajad on paremad. Seega on eriõpetuse korral juba I õppeaastal võimalik vähendada ebaadekvaatsete ja protsessuaalsete tegevuste ning manipuleerimise osakaalu esemelise tegevuse kasuks. Kuigi senini puudub mängu saatva kõne arendamise metoodika, tuleb siiski tõdeda, et õigesti organiseeritud mänguõpetuse tulemusel tõuseb ka toiminguid saatva kõne osa.

Kirjandus

- Методические указания к проекту программы воспитания и обучения в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушением интеллекта (первый и второй год обучения). М., 1979.
- Гаврилушкина - Гаврилушкина О.П. О некоторых особенностях изобразительной деятельности умственно отсталых дошкольников. - Дефектология, № 1, 1972.
- Гаврилушкина - Гаврилушкина О.П. Организация подготовительного периода к обучению умственно отсталых дошкольников изобразительной деятельности. - Дефектология, № 3, 1975.
- Давыдова - Давыдова С.И. Роль действий по подражанию, образцу и словесной инструкции в обучении умственно отсталых дошкольников. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1975.
- Катаева - Катаева А.А. Влияние обучения на формирование личности аномального ребенка. - В сб.: Воспитание аномальных детей в дошкольных учреждениях. М., 1978.
- Ким - Ким С.Г. Развитие обобщений у умственно отсталых детей дошкольного возраста. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1976.
- Кузнецова - Кузнецова Г.В. Особенности понимания речи окружающих взрослых умственно отсталыми детьми 4-5 лет. - Дефектология, № 2, 1978.
- Сokolova - Соколова Н.Д. Особенности руководства игрой умственно отсталых детей дошкольного возраста. Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1972.

ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ И РЕЧИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВРЕМЯ СВОБОДНОЙ ИГРЫ

Ю. Тооме

Р е з ю м е

В статье рассматриваются особенности свободной игры у умственно отсталых дошкольников. Анализируется также эгоцентрическая речь во время игровых действий.

3-4-летние дети использовали следующие виды действий: предметные действия (32,7%), неспецифические манипуляции с игрушками (24,9%), процессуальные действия (21,1%), неадекватные действия (17,6%) и пр. Многие игрушки не использовались. Большинство из названных детей во время игры молчало, речь фиксировали только в 36,6% случаев. У 7 детей обнаружили неадекватные высказывания. 5-6-летние дети выполняли уже значительно больше предметных действий (47%), в 8,7% случаев имели место элементы сюжетной игры. В то же время обнаружили еще и неадекватные (11,6%) и процессуальные действия (11,1%), а также манипуляции с предметами (21,6%). Значительно чаще наблюдалось сопровождение действий речью (66,9%), неадекватная речь почти отсутствовала (только 4 случая).

У 7-8-летних детей проявлялись уже зачатки ролевой игры. В исследуемой группе (5 детей) не было также случаев неадекватных действий и неспецифических манипуляций. Улучшилось и качество речи - дети комментировали большинство своих действий, речь стала более фрагментарной и предикативной.

С о д е р ж а н и е

Т. Ауналуу. Некоторые аспекты образа жизни учащихся старших классов средней школы и несовершеннолетних правонарушителей	3
Т. Пуйк. Об организации трудового воспитания глухих учащихся	15
T. Puik. On organizing educating deaf-and-dumb pupils through work. S u m m a r y	24
E. Viitar. Pimekurtide psüühika kujunemise sotsiaalsest olemusest	26
Э. Вийтар. О социальной сущности формирования психики слепоглухонемых. Р е з ю м е	33
Э. Вийтар. Обзор результатов исследования межличностных взаимоотношений аномальных детей	34
V. Haljaste, V. Neare. Elementaararvemaatiliste mõistete kujunemise iseärasustest koolieelikutel rühmas	52
В. Хальясте, В. Неаре. Об особенностях формирования элементарных математических понятий у детей подготовительной группы. Р е з ю м е	68
К. Карлен. Формирование операций действия письма у учащихся вспомогательной школы	69
К. Карлен, К. Пладо. О понимании предложений умственно отсталыми школьниками	94
E. Käerner. Tegelikkuse kujutamises abikooli õpilaste joonistustes	109
Э. Кярнер. Об изображении действительности на рисунках учащихся вспомогательной школы. Р е з ю м е	122
A. Reinmaa. Mõnede õppeülesandetüüpide kasutamise efektiivsus õpilaste iseseisvas töös loodusõpetuses... ..	123
А. Рейнмаа. Эффективность использования некоторых типов заданий по естествознанию при самостоятельной работе учеников. Р е з ю м е	137
Э. Вескивяли. Воспитание и обучение умственно отсталых детей в Эстонии до первой мировой войны	138
Ü. Toome. Vaimsalt alaarenenud koolieelikutel mängu ja kõne iseärasused vabamängu ajal	144
Ю. Тооме. Особенности игры и речи у умственно отсталых школьников во время свободной игры. Р е з ю м е	155